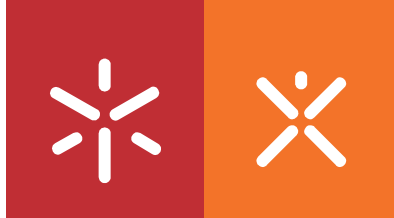




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cândida Maria Machado Gonçalves

O papel da Educação em Ciências e do Gabinete de Apoio ao Aluno na Educação Sexual: uma investigação centrada no Ensino Secundário



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cândida Maria Machado Gonçalves

**O papel da Educação em Ciências e do
Gabinete de Apoio ao Aluno na Educação
Sexual: uma investigação centrada no
Ensino Secundário**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação
em Ciências

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Julho de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo e de todos, à ‘luz’ que preencheu os meus sentidos, fazendo valer a força de vontade do meu espírito perante a fraqueza do meu corpo.

Agradeço à Doutora Teresa Vilaça, pelas imensas qualidades que possui como pessoa e como profissional, pelo humanismo, dedicação, disponibilidade, empenho, capacidade de trabalho, apoio científico e afectivo, paciência, amizade, assertividade, generosidade... com que encaminhou este longo processo de concretização de um sonho, também, pela responsabilidade de não a decepcionar.

Pela visão em direccionar a minha investigação para um tema absolutamente recente e ainda muito pouco explorado, o meu profundo reconhecimento à Prof. Doutora Laurinda Leite.

Agradeço a todos os docentes, colegas de profissão e alunos que colaboraram na parte experimental, pela disponibilidade, interesse e cuidado nas respostas às entrevistas.

Agradeço, aos meus professores e colegas do Mestrado, em especial, à amiga Manuela Pinto, pela companhia e trocas de conhecimento constantes.

Agradeço a todos os amigos e amigas, em especial à Helena Magalhães, Manuela Dantas e Miguel Monteiro, que de alguma forma me levantaram sempre que caía... às palavras, mensagens, presença, telefonemas, e-mails, abraços e carinhos... que carregavam as minhas baterias e, por artes quase mágicas, me faziam voltar a dar passos com a convicção que iria chegar ao fim da caminhada. Obrigada.

À Lara e à Nádia, pelas horas que eu não estive ao vosso lado à contar histórias de encantar para vos adormecer. A capacidade em se adaptarem à nova realidade, sem pedirem mais do que eu vos podia dar, aceitando as limitações da mãe e perdoando-me pela minha ausência. Desculpem. Esta tese é dedicada a vocês.

À minha mãe pôr ter sido a única que perante a adversidade acreditou em mim, sem nunca por em causa a minha palavra. Obrigada mãe e obrigada pai por teres sido o pai que foste.

À minha irmã, por ter assumido o meu lugar sempre que eu necessitei, na educação das minhas filhas. Eu confio em ti.

O papel da Educação em Ciências e do Gabinete de Apoio ao Aluno na Educação Sexual: uma investigação centrada no Ensino Secundário

RESUMO

Em Portugal, existe uma pluralidade de espaços curriculares para a organização da educação sexual (ES) em meio escolar. Porque se trata de uma área de formação pessoal e social, a sua implementação exige a adopção de um currículo aberto e flexível com participação activa dos alunos. Espaços curriculares como a Biologia, Área de Projecto e Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) são locais privilegiados para a ES.

Este estudo investigou o papel da educação em Ciências e do GAA na ES dos jovens do Ensino Secundário. Neste sentido, pretendeu-se atingir os seguintes objectivos: (1) caracterizar as concepções de professores do GAA e professores e alunos de Biologia, do Ensino Secundário, sobre o papel da disciplina de Biologia e do GAA na ES dos jovens; (2) descrever a forma como concebem o GAA como estruturas de suporte na ES; (3) caracterizar as práticas do GAA e da Biologia, do Ensino Secundário, na ES dos alunos; (4) descrever as relações de cooperação, a nível da ES, entre os professores de Biologia e o GAA.

Para se atingir esses objectivos recorreu-se a uma metodologia qualitativa, exploratória e descritiva, em que a recolha dos dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas a professores responsáveis pelo GAA (n=6) e professores (n=6) e alunos de Biologia do 12º ano (n=12).

A maior parte dos entrevistados atribuiu à Biologia e ao GAA um papel importante na ES no Ensino Secundário, que entenderam como uma área transversal e interdisciplinar onde se ajudam os jovens a construir projectos de vida saudáveis. Na sua perspectiva, o programa de Biologia permite o conhecimento da dimensão biológica da sexualidade, daí a importância da sua articulação com o GAA. O GAA foi considerado como uma estrutura de suporte à ES, porque além de colaborar nos projectos de ES deverá ser um serviço social, onde o professor age como conselheiro e encaminha o aluno para outras instituições.

De acordo com a maior parte dos entrevistados, as práticas de ES nos GAA são dinamizadas por uma equipa interdisciplinar não disponível durante todo o período escolar, num espaço que não é exclusivo para o GAA e com poucos recursos didácticos. Os objectivos principais descritos para as práticas realizadas foram o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos. A maioria dos entrevistados assumiu que na disciplina de Biologia não trabalhou as dimensões afectivo-sócio-culturais previstas nas competências transversais do referido programa e identificou como conteúdos trabalhados relacionados com a sexualidade apenas a unidade 'Reprodução e Manipulação da Fertilidade', e só uma minoria de professores explorou temas relacionados com a sexualidade não previstos no programa. Para a maioria da amostra em estudo, a articulação feita entre a Biologia e o GAA é muito reduzida e esporádica.

Estes resultados têm implicações a nível da formação de professores, da articulação entre as áreas curriculares disciplinares e o GAA e da (re) estruturação dos GAA em função dos normativos legais.

The role of Science Education and the Student Support Office in Sexual Education: a research focused on Secondary Schools

ABSTRACT

In Portugal, there is a plurality of spaces for organizing the curriculum of sexual education (SE) in schools. As it is an area of personal and social education, its implementation requires the adoption of an open and flexible curriculum with active student participation. Curricular areas such as Biology, the Project Area and the Student Support Office (SSO) are privileged areas for SE.

This study investigated the role of Science education and the SSO in the SE of youths in Secondary Schools. In this sense, it was intended to achieve the following objectives: (1) to characterize the conceptions of teachers of the SSO and teachers and students of Biology from secondary schools regarding its role and the SSO in the SE of youths; (2) to describe how they conceive the SSO as a structure to support SE; (3) to characterize the practices in the SSO and in Biology classes of secondary schools regarding student SE; (4) to describe the relationships of cooperation at the level of SE among the Biology teachers and the SSO.

In order to reach these objectives, a qualitative, exploratory and descriptive methodology was used, and data collection was done through semi-structured interviews applied to teachers responsible for the SSO ($n = 6$) and teachers ($n = 6$) and students of Biology of the 12th grade ($n = 12$).

Most of the respondents attributed an important role to SE in secondary school to Biology and the SSO, and understood SE as an interdisciplinary and cross-sectional area which help youths to build a healthy living project. In their perspective, the Biology program allows for the acquisition of the biological understanding of sexuality, hence the importance of its relationship with the SSO. The SSO was seen as a support structure to SE, because it was seen as collaborating in the projects of SE and as a social service, where the teacher acts as a coach and, when necessary, guides students to other institutions.

According to most interviewees, the practices of SE in the SSO are stimulated by an interdisciplinary team that is not available throughout the school term, and function in a space that is not only in the SSO but also with few didactic resources. The main objectives described for the practices in the SSO were the development of students' personal and social competencies. Most of the respondents assumed that in Biology, the affective-socio-cultural dimensions previewed in the transversal competencies of the national program were not worked on, and identified as contents related to sexuality only in the unit, 'Manipulation of Reproduction and Fertility' and only a minority of teachers explored issues related to sexuality not previewed in the national program. For the majority, the link between Biology and the SSO is very low and sporadic.

These results have implications for teacher training, the links between the disciplinary curricular areas and the SSO, and the (re) structuring of the SSO in light of the legal norms.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de abreviaturas e siglas	xiii
Lista de quadros	xv
Lista de tabelas	xvii
Lista de figuras	xix

Capítulo I – Contextualização e apresentação do estudo

1.1. Introdução	1
1.2. Contextualização geral da investigação	1
1.2.1. Importância da educação em Ciências para a educação sexual.....	1
1.2.2. Actores e dinâmicas da educação sexual em Portugal.....	7
1.2.3. Integração da educação sexual na educação em Biologia e no Gabinete de Apoio ao Aluno	17
1.3. Problemas e objectivos de investigação	22
1.4. Importância do estudo	23
1.5. Limitações da investigação	23
1.6. Plano geral da dissertação	24

Capítulo II- Revisão de literatura

2.1. Introdução.....	27
2.2. As Ciências no currículo da escola, literacia científica e literacia em educação sexual	27
2.2.1. Dimensões e objectivos no currículo de Ciências e literacia científica	27
2.2.2. Literacia em saúde e literacia crítica em educação sexual	44
2.2.3. Objectivos da educação em Ciências e da educação sexual em Portugal.	54
2.3. Métodos e técnicas em educação em Ciências e educação sexual	69
2.3.1. Perspectiva evolutiva dos métodos e técnicas em educação em Ciências e educação sexual	69

2.3.2. Aprendizagem e projectos baseados na resolução de problemas	88
2.4. Implicações do desenvolvimento biopsicossocial na adolescência para a educação sexual na comunidade escolar	105
2.4.1. Características da sexualidade na adolescência	105
2.4.2. A Comunidade Escolar e a Sexualidade na Adolescência	115

Capítulo III – Metodologia

3.1. Introdução	121
3.2. Descrição do estudo	121
3.3. Selecção e caracterização da população e amostra	123
3.4. Selecção da técnica de investigação	125
3.5. Elaboração e validação do instrumento de investigação	126
3.6. Recolha de dados	129
3.7. Tratamento e análise de dados	130

Capítulo IV – Apresentação e discussão resultados

4.1. Introdução.....	131
4.2. Papel da Biologia e do GAA na implementação da educação sexual no ensino Secundário	132
4.2.1. Implementação da educação sexual no Ensino Secundário	132
4.2.2. Relevância da Biologia do Ensino Secundário e do GAA para a educação sexual dos jovens	138
4.2.3. O GAA como estrutura de suporte na educação sexual	143
4.2.4. Perfil dos Professores de Biologia do Ensino Secundário e dos professores GAA na educação sexual	148
4.3. Práticas de Educação Sexual na Biologia de 12º ano e sua articulação com o GAA	152
4.3.1. Práticas da Educação Sexual na Biologia de 12º ano.....	152
4.3.2. Articulação entre a Educação Sexual nas aulas de Biologia de 12º ano e o GAA	164
4.4. Caracterização do GAA e Práticas de Educação Sexual.....	167
4.4.1. Caracterização do GAA na escola	167

4.4.2. Práticas de Educação Sexual no Gabinete de Apoio ao Aluno.....	182
 Capítulo V – Conclusões e implicações	
5.1. Introdução	189
5.2. Conclusões da investigação	189
5.3. Implicações dos resultados da investigação	199
5.4. Sugestões para futuras investigações	203
 Referências Bibliográficas	205
 Anexos	217
Anexo 1. Protocolo da entrevista a professores de Biologia de 12º ano de escolas com gabinetes de apoio aos alunos	219
Anexo 2. Protocolo da entrevista a professores coordenadores do Gabinete de Apoio aos Alunos	223
Anexo 3. Protocolo da entrevista a alunos de Biologia de 12º ano de escolas com Gabinetes de Apoio aos Alunos	227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP - Área de Projecto

APF - Associação para o Planeamento da Família

CAE – Centro de Área Educativa

CAN - Centro de Apoio Nacional

CCH - Cursos Científicos Humanísticos

CCPES - Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DES – Departamento do Ensino Secundário

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DGS - Direcção-Geral da Saúde

DPS - Desenvolvimento Pessoal e Social

DRE – Direcção Regional de Educação

EA - Estudo Acompanhado

F - Feminino

FC - Formação Cívica

IST - Infecção Sexualmente Transmissível

IST's - Infecções Sexualmente Transmissíveis

LOESME - Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar

M - Masculino

ME – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

OAP - Orientações de Área de Projecto

OMS – Organização Mundial de Saúde

PNS - Plano Nacional de Saúde

PNSE – Programa Nacional de Saúde Escolar

PORCES - Princípios Orientadores da Revisão Curricular do Ensino Secundário

PPES - Programa de Promoção de Educação para a Saúde

PRESSE - Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

PVE - Projecto Viva a Escola

PG – Pós graduação

M – Mestrado

D - Doutoramento

RNEPS - Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPES - Técnicos de Promoção e Educação para a Saúde

VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana

WHO - World Health Organization

GAA – Gabinete de Apoio a Aluno

ABRP- Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas.

PBL - Problem-Based Learning

EBP - Ensino Baseado em Projectos

S – IVAM - Selecção do problema – Investigação, Visão, Acção & Mudança

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Argumentos pelos quais deve existir educação em ciências para todos	31
Quadro 2. Grupos de objectivos na educação em ciências	34
Quadro 3. Educação científica equilibrada	35
Quadro 4. Estrutura da avaliação em ciências no PISA 2009	42
Quadro 5. Resultados de aprendizagem em saúde sexual usando a abordagem compreensiva das escolas promotoras de saúde	49
Quadro 6. Promoção na escola da literacia em saúde sexual funcional	51
Quadro 7. Promoção na escola da literacia em saúde sexual interactiva	52
Quadro 8. Promoção na escola da literacia em saúde sexual crítica	53
Quadro 9. Conteúdos curriculares de educação sexual no ensino Português	64
Quadro 10. Atitudes a desenvolver em educação sexual no ensino Português	65
Quadro 11. Competências individuais a desenvolver em educação sexual no ensino Português	66
Quadro 12. Conteúdos a ministrar em educação sexual por níveis de ensino	81
Quadro 13. Síntese comparativa de estudos sobre a implementação de projectos no GAA	82
Quadro 14. Modelos/estratégias da estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP	91
Quadro 15. Perspectivas a trabalhar dentro dos projectos de educação sexual	102
Quadro 16. Estrutura do guião das entrevistas a professores do Gabinete de Apoio aos Alunos e Professores e alunos de Biologia de 12º ano	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da amostra de professores de Biologia	124
Tabela 2. Caracterização da amostra de alunos de Biologia	124
Tabela 3. Opinião sobre a implementação da educação sexual no Ensino Secundário	132
Tabela 4. Razões para não se implementar a educação sexual no Ensino Secundário	133
Tabela 5. Quem deve implementar a educação sexual no Ensino Secundário	134
Tabela 6. Objectivos desejáveis para a educação sexual no Ensino Secundário	135
Tabela 7. Papel da Biologia do Ensino Secundário na educação sexual	139
Tabela 8. Desafios e barreiras que o professor de Biologia do Ensino Secundário pode enfrentar na educação sexual	140
Tabela 9. Importância do GAA na educação sexual dos alunos do Ensino Secundário	141
Tabela 10. Desafios e barreiras que o professor do GAA pode enfrentar na educação sexual	142
Tabela 11. Como deve ser o GAA para apoiar a educação sexual dos alunos do Ensino Secundário	144
Tabela 12. Objectivos principais desejáveis para o GAA	145
Tabela 13. Como deve funcionar o GAA	146
Tabela 14. Opinião sobre o perfil do professor de Biologia para fazer educação sexual	148
Tabela 15. Opinião sobre as necessidades de formação do professor de Biologia para fazer educação sexual	149
Tabela 16. Perfil do professor do GAA como educador sexual	150
Tabela 17. Áreas em que o professor de GAA deve receber formação para implementar a educação sexual	151
Tabela 18. Contributo do programa de Biologia de 12º ano para a educação sexual	152
Tabela 19. Temas relacionados com a sexualidade tratados nas aulas de Biologia do 12º ano	154
Tabela 20. Abordagem intencional de outros temas na Biologia relacionados com a edu- cação sexual	154
Tabela 21. Tipo de actividades usadas na Biologia do 12º ano em temas relacionados com a sexualidade	156
Tabela 22. Professores e alunos que sentiram dificuldades ao tratar temas de educação	

sexual nas aulas de Biologia de 12º ano	157
Tabela 23. Tipo de questões sobre sexualidade levantadas pelos alunos nas aulas de Biologia de 12º ano	158
Tabela 24. Diferenças de género no tipo de questões sobre sexualidade colocadas nas aulas de Biologia	159
Tabela 25. Diferenças de género no comportamento e atitudes dos alunos/as nas aulas de Biologia quando estavam a tratar temas relacionados com a educação sexual ...	161
Tabela 26. Articulação entre a Biologia de 12º ano e o GAA	164
Tabela 27. Quem promove a articulação entre a Biologia de 12º ano e o GAA	165
Tabela 28. Tipo de actividades que foram desenvolvidas entre a Biologia de 12º ano e o GAA	165
Tabela 29. Nome tempo de existência do GAA	167
Tabela 30. Origem do GAA	167
Tabela 31: Divulgação do GAA	168
Tabela 32. Instalações do GAA	169
Tabela 33. Material que existe no GAA	170
Tabela 34. Quem intervém na dinamização do GAA	171
Tabela 35. Presença dos professores no GAA	173
Tabela 36. Reuniões entre os elementos dinamizadores do GAA	174
Tabela 37: Avaliação do GAA	174
Tabela 38. Quem participou na concepção, divulgação e dinamização do GAA para além da equipa do GAA	176
Tabela 39. Como participaram no GAA as pessoas que não eram da equipa do GAA	177
Tabela 40. Diferenças de género nas razões por que recorrem os alunos ao GAA	178
Tabela 41. Contribuições do GAA para a educação sexual	182
Tabela 42. Temas relacionados com a sexualidade tratados no GAA	183
Tabela 43. Tipo de actividades de educação sexual realizadas no GAA	184
Tabela 44. Dificuldades sentidas no GAA ao tratar temas de educação sexual	185
Tabela 45. Diferenças de género no comportamento dos alunos no GAA em educação sexual	186
Tabela 46. Objectivos mais importantes do GAA	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Elementos da Ciência	38
Figura 2. Educação da pessoa como um todo	38
Figura 3. Quadro conceptual da literacia em saúde	47
Figura 4. Pontos potenciais para a intervenção no quadro conceptual da literacia em saúde	47
Figura 5. Grelha de análise do ensino orientado para a ABRP	94

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1- Introdução

Neste capítulo, depois desta breve introdução (1.1), faz-se a contextualização geral do estudo (1.2), realçando-se a importância da educação em Ciências para a educação sexual (1.2.1), os actores e as dinâmicas da educação sexual em Portugal (1.2.2) e a integração da educação sexual na educação em Biologia e no Gabinete de Apoio ao Aluno (1.2.3). Em seguida, é definido o problema e os objectivos de investigação (1.3), a importância da investigação (1.4), as principais limitações do estudo (1.5) e o plano geral da dissertação (1.6).

1.2- Contextualização Geral da Investigação

1.2.1- Importância da Educação em Ciências para a Educação Sexual

Em 1975, a Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO), embora reconhecendo que é difícil chegar a uma definição universal aceitável da totalidade da sexualidade humana, definiu os direitos sexuais e, mais tarde, em 1995, aprovou o conceito de saúde sexual como a “integração dos aspectos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, de maneira a que sejam positivamente enriquecedores e engrandecem a personalidade, a comunicação e o amor” (WHO, 1995, p. 38). Desta forma, a saúde sexual passou a ser entendida como uma componente importante da saúde global e do bem-estar, e como parte integrante da responsabilidade de cada um. Nesta perspectiva, a sexualidade não é sinónimo de coito e não se limita à presença, ou não, do orgasmo. A sexualidade é a energia que motiva para encontrar o afecto, o contacto e a intimidade, expressando-se assim na forma de sentir e no modo como as pessoas se movem, se tocam e são

tocam e são tocadas sendo, simultaneamente, sexuais e sensuais. A sexualidade influencia as acções e interacções e, por isso, influencia a nossa saúde física e mental (WHO, 1995).

Sendo assim, a sexualidade é vivenciada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações (WHO, 2001) e é influenciada pelas interacções dos factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 1995). Estes dois conceitos de saúde sexual e sexualidade ao completarem-se permitiram a evolução do conceito de educação sexual, passando este a estar intimamente ligado aos dois conceitos anteriores, e ultrapassando a sua limitação tradicional à saúde reprodutiva. Neste contexto, passaram a fazer parte da educação sexual dimensões como: promoção de comportamentos positivos; desenvolvimento de competências para a harmonia sexual e relações interpessoais satisfatórias; desenvolvimento de conhecimento, motivação e comportamentos adequados a uma saúde sexual plena, individual e comunitária e respeito pelas crenças individuais (WHO, 2001). Esta abrangência do conceito de sexualidade exige um desenvolvimento transversal e interdisciplinar da educação sexual, tal como é defendido por Zapiain (2003), como uma condição para o desenvolvimento de programas de educação para a saúde/educação sexual que sejam eficazes, permitindo aos jovens o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de argumentação e do dizer “não” quando assim o entenderem.

A legislação actual (Despacho nº 25 995/2005, de 28 de Novembro) em Portugal, também contempla uma abordagem da educação sexual que envolve, de forma sistemática, todas as componentes que a escola possui, nomeadamente as disciplinas tradicionalmente ligadas à Saúde como a Biologia, Ciências da Natureza e Ciências Naturais.

No âmbito das disciplinas de Ciências/Biologia, o ensino da sexualidade permite que os jovens estudem não só o corpo, as alterações anatomo-fisiológicas e suas consequências na redefinição da identidade sexual, mas também: o desejo sexual; o reconhecimento de experiência própria e o desenvolvimento de capacidade de regulação; a resposta sexual humana; a fecundidade, não tanto na perspectiva do conhecimento da reprodução, mas da responsabilidade inerente às novas capacidades fisiológicas em termos de paternidade – maternidade responsável; a contracepção como recurso para separar fecundidade e satisfação erótica; e a saúde, em termos de protecção própria e dos outros (Zapiain, 2003).

Ao analisar o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Ministério da Educação, 2001 a), nomeadamente no que respeita ao papel das Ciências no currículo do Ensino Básico e às competências específicas para a literacia científica dos alunos, constata-se que

os domínios nos quais estes se devem desenvolver, de forma simultânea e transversal (as competências essenciais), situam-se ao nível do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e das atitudes. Das várias competências a serem adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória, e de acordo com o Ministério da Educação (2001 a), algumas estão intimamente relacionadas com a educação para a saúde e, conseqüentemente, com a educação sexual. Entre elas encontram-se as seguintes:

- Reconhecimento da necessidade de desenvolver hábitos de vida saudáveis e de segurança, numa perspectiva biológica, psicológica e social;
- O reconhecimento de uma tomada de decisão relativa a comportamentos associados à saúde e segurança global é influenciado por aspectos sociais, culturais e económicos; (...)
- Explicação sobre o funcionamento do corpo humano e sua relação com problemas de saúde e sua prevenção (Ministérios da Educação, 2001 a, pp.143-145).

Ainda que existam vários especialistas defensores da abordagem transdisciplinar (Silva, 2006; Vilaça, 2006; Zapiain, 2003), parece poder dizer-se que, face ao exposto, o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001 a) e os Programas de Biologia e Geologia de 10º e 11º anos e 11º e 12º anos de Biologia e Geologia e de Biologia 12º ano (ME, 2001 c; 2003 a; 2004) consideram que as Ciências ocupam um papel importante no desenvolvimento da componente biológica da educação sexual, não lhe ficando vedada a abordagem das outras dimensões - psicossocial, de linguagem e ética - até porque estas não são estanques.

Qualquer que seja o caminho seguido para a implementação da educação sexual em meio escolar terá que passar, obrigatoriamente, pela formação dos professores. De acordo com as “Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar” (LOESME) (ME, MS, APF & CAN, 2000), a formação de professores deve contemplar as quatro dimensões das competências essenciais (conhecimento, raciocínio, comunicação e atitudes) anteriormente referidas, a fim de que os professores sejam capazes de desenvolver o tema sem ‘medos’ (Silva, 2006).

Efectivamente, são os professores de Ciências, de uma forma geral, que na sua formação inicial abordam essas áreas de uma forma científica, pelo que se poderá assumir que constituem um grupo de docentes potencialmente privilegiados para o desenvolvimento da educação sexual em meio escolar. Aliás, é recorrente nas nossas escolas, como se conclui nos resultados do inquérito sobre a concretização da Promoção da Educação para a Saúde nas escolas do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo e escolas do Ensino Secundário (GTES, 2007b), serem já os professores de

de Ciências/Biologia a assumirem essa função (92% dos temas de sexualidade são abordados nas áreas curriculares de Ciências e Biologia), tanto a nível disciplinar como em actividades extracurriculares. A maioria dos professores dos restantes grupos disciplinares, face às suas dificuldades no domínio científico dos aspectos biológicos, entre outros, consideram que a educação sexual deve ser desenvolvida pelos professores de Ciências/Biologia, mas, por vezes, mesmo este grupo de docentes manifesta relutância no desenvolvimento integral desta temática (Silva, 2006).

Se tivermos em consideração o currículo da formação inicial dos professores de Ciências/Biologia, verifica-se que não existe nenhuma área curricular específica que aborde o tema da sexualidade humana de forma abrangente e global, como é hoje necessário nas nossas escolas. Portanto, se os professores de Ciências/Biologia, não se envolverem de forma pessoal e profissional nesta temática e não apostarem na formação contínua, não conseguirão mudar a sua postura de rejeição à educação sexual, e a sua abordagem não passará do desenvolvimento dos aspectos biológicos que, como já foi referido, está longe de ser entendido como educação sexual (Silva, 2006).

Por outro lado, é importante sublinhar que a maioria das dúvidas e das inseguranças dos professores que desenvolvem educação sexual ocorre no decorrer das sessões, daí a necessidade de uma supervisão contínua e sistemática que permita um apoio constante, de forma a ser possível a superação de lacunas na educação formal em sexualidade (Silva, 2006). López e Fuertes (1999) ao afirmarem que “não só somos biologicamente sexuados como também o nosso psiquismo, toda a nossa organização social e a nossa cultura são sexuados” (p. 9), reforçam, tal como Silva (2006), a necessidade da existência de uma formação contínua de professores que utilize um modelo de supervisão dialógico e promova uma pedagogia para a autonomia (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2006).

A forma como López *et al.* (1999) argumentam a favor da importância social e cultural da sexualidade, regulada por mudanças históricas, demográficas e económicas enfatiza a necessidade da existência de uma educação sexual intencional ao longo da vida, afirmando que mesmo antes de uma criança ter consciência da sua identidade sexual, já lhe é atribuído pela sociedade um papel sexual padrão, que afecta todas as dimensões e actividades da sua vida. Para esse papel, controlado de acordo com os costumes, moral e as leis civis, é impossível idealizar um código universal de valores morais ou sociais sobre sexualidade, inclusive dentro da mesma sociedade.

Segundo as “Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar” (ME *et al.*, 2000), a sexualidade é uma das características humanas mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização, pois, todas as sociedades com os seus recursos e instrumentos de socialização, de uma maneira informal ou formal, procuram propagar as suas regras de conduta na área da sexualidade. No entanto, de acordo com López *et al.* (1999), a sociedade é uma fonte de contradições em relação à sexualidade dos adolescentes. Se, por um lado, é permissiva com o comportamento sexual dos jovens que iniciam as relações coitais, por outro lado, os pais, o sistema educativo, o sistema de saúde e a sociedade em geral não aceitam bem esse facto. Para estes investigadores, estamos perante uma realidade permitida, incentivada mesmo pela publicidade e cinema, entre outros agentes, e ao mesmo tempo negada, dado que a maioria dos pais, sistemas educativos e sistemas de saúde não oferecem condições a estes jovens para viverem uma sexualidade sem risco.

Nodin (2001) argumenta que “não é fácil ser-se adolescente” (p.31), uma vez que se vive uma fase de profundas mudanças aos níveis familiar, social, emocional, pessoal, afectivo, moral e de valores. Há múltiplos factores que tornam os adolescentes portugueses um grupo de risco, não só pela elevada prevalência de infecções sexualmente transmissíveis (IST), com destaque para a infecção pelo VIH e o cancro do colo do útero, como também pela elevada taxa de gravidez adolescente, sobretudo nas idades mais jovens, constituindo ainda um factor de risco psicossocial a ter em conta, o facto de as relações sexuais, ocorrerem, muitas vezes, após a utilização de álcool ou drogas, associadas, por isso, a outros comportamentos de risco (GTES, 2007b).

Entre os factores que tornam os adolescentes um grupo de risco encontram-se: a inexperiência sexual do grupo de pares, com conhecimentos parciais e imprevistos, o que contribui para aumentar as dificuldades próprias das primeiras experiências sexuais e da comunicação entre parceiros (Lopez *et al.*, 1999; Vilaça, 2006); a sua tendência para comportamentos de risco (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996); a elevada frequência de não utilização de preservativo na sua primeira experiência sexual; a avaliação do parceiro sexual como seguro com base na sua aparência física e social; o desconhecimento da sua situação de saúde pessoal, nomeadamente no que respeita à infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH), pelo que mantêm relações sexuais sem recurso ao preservativo e, involuntariamente, transmitem o vírus a outros parceiros (Vilaça, 2006); o abuso de álcool e drogas, o que aumenta a possibilidade de terem relações sexuais desprotegidas (Nodin, 2001; Vilaça, 2006); a crença de invulnerabilidade ao VIH, o que os leva a não tomar precauções para evitar a infecção (Fisher *et al.* citado em Vilaça, 2006); a discriminação

dos parceiros que praticam sexo seguro, pelo facto de os considerarem potenciais detentores do VIH (Fisher *et al.* citado em Vilaça, 2006) e, finalmente, a irresponsabilidade dos adultos para com os jovens, dado que a sociedade nega o acesso aos recursos necessários para a vivência de uma experiência sexual sem riscos à maioria dos jovens, apesar de estes terem maturidade biofisiológica e psicológica para iniciarem a sua vida sexual activa (López *et al.*, 1999; Vilaça, 2006).

Assim, a educação sexual é imprescindível para diminuir os factores de risco em relação ao comportamento sexual dos jovens, uma vez que procura ajudá-los a tomar decisões responsáveis no que respeita às relações que têm com os outros e a desenvolver um sentido positivo de si próprios (Sanders & Swinden, 1995). A escola, enquanto espaço de grande importância na socialização de jovens, tem aqui um papel fundamental a desempenhar no complemento do papel educativo das famílias nesta área, sobretudo naqueles casos onde dificuldades de vária ordem dificultam essa função da família, tais como: falta de comunicação; patologia mental; histórias de negligência; maus tratos ou comportamentos de violência face à sexualidade entre outros (GTES, 2007b).

Educar, no seu sentido mais abrangente, é sempre uma forma de trabalhar com valores. Por sua vez, a sexualidade não pode ser reduzida a aspectos anatomo-fisiológicos, dado que é uma característica pessoal e uma área de actividade humana fortemente ligada aos aspectos emocionais, tanto ao nível individual como social (pessoais, familiares e culturais) e que devem ser respeitados. No entanto, segundo o ME *et al.* (2000), é possível existir uma plataforma ética e conceptual unificadora da diversidade das famílias e dos indivíduos e um quadro filosófico e prático partilhado pela nossa cultura, organizador de conteúdos, atitudes, valores e comportamentos. Por isso, é fundamental que a educação sexual capacite os jovens para gerirem, de forma autónoma, os seus valores ligados à sexualidade, preparando-os para assumir opções conscientes e responsáveis nas diversas facetas da vida, manifestando respeito por todos os que com eles interagirem e estabelecerem um relacionamento positivo e satisfatório.

Na verdade, os adolescentes europeus passam cerca de 2/3 do seu tempo na escola, pelo que esta tem um papel importante, influente e determinante no seu ambiente social, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de identidade social e autonomia desses mesmos adolescentes, sendo ainda um local privilegiado da relação do adolescente com os pares (Kuntsche & Jordan, 2006).

Na linha dos pressupostos anteriores, Zapiain (2003) defende que um programa de educação sexual em meio escolar tem que se preocupar com aspectos que vão para além dos conhe-

cimentos científicos e de linguagem (que são fundamentais) e deve desenvolver competências no âmbito social, levando a que os jovens desenvolvam competências assertivas em relação à sua identidade sexual; conheçam os papéis de género e as relações entre mulheres e homens; efectuem uma análise crítica das relações entre os sexos; conheçam os comportamentos sexuais, do auto-erotismo e do erotismo partilhado; compreendam os aspectos sociais da fecundidade, da maternidade – paternidade responsável e das gravidezes não desejadas e concebam a liberdade sexual, a compreensão e o respeito pelas diferentes formas de ser homem e mulher, ou seja, o reconhecimento da diversidade.

Segundo Zapiain (2003), ao desenvolver essas competências no âmbito social, o jovem será capaz de: desenvolver o espírito crítico sobre a ética das relações entre os sexos, incidindo particularmente na discriminação de género; abordar a violência, as agressões e os abusos no âmbito dos comportamentos sexuais; compreender a fecundidade, a maternidade e paternidade responsáveis e clarificar os valores associados à sexualidade como a empatia, o apego, o altruísmo, o comportamento pró-social, a solidariedade e a tolerância. Dois destes valores são considerados os mais importantes: a confiança básica que emana da segurança do apego e garante a ausência de medo da intimidade é um ingrediente necessário para a experiência erótica partilhada; a empatia, que faculta a sensibilidade necessária para interpretar adequadamente as necessidades do outro em todos os domínios da vida, em particular na experiência erótica.

Em síntese, devemos ser optimistas e acreditar que, através da influência social da educação sexual, é possível transformar a realidade discriminatória, calculista, competitiva e intolerante de hoje, em marcas que servirão apenas como referência daquilo que deverá, ou não, ser feito no futuro.

1.2.2- Actores e Dinâmicas da Educação Sexual em Portugal

Com o intuito de contextualizar esta investigação na realidade portuguesa, direccionar-se-á a atenção para a educação sexual como uma vertente da educação para a saúde e para a história e políticas de educação sexual em Portugal, identificando, desta forma, os actores e as dinâmicas interactivas envolvidas neste processo.

Portugal é um dos países que, ao entender a educação sexual como uma das componentes da promoção da saúde e como um contributo para a formação pessoal e social dos indivíduos,

tem mostrado preocupação em desencadear comportamentos adequados que permitam reduzir o número de gravidezes não desejadas, reduzir as infecções sexualmente transmissíveis (nomeadamente a infecção pelo VIH) e aumentar as relações interpessoais satisfatórias (Ministério da Educação, 2005 a). Neste contexto, o Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), no seu “Relatório Preliminar”, assumiu a educação sexual ou educação para a sexualidade como “o processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual” (Ministério da Educação, 2005 a, p.6), e através do qual os jovens poderão desenvolver competências que lhes permitam assumir comportamentos e tomar opções informadas e seguras na área da sexualidade (Ministério da Educação, 2005 a).

Neste mesmo relatório, o Grupo de Trabalho de Educação Sexual defende que a educação sexual para jovens deve: melhorar os relacionamentos afectivo-sexuais, reduzindo os resultados negativos que advêm de uma sexualidade imatura; desenvolver capacidades de protecção, evitando exploração e abusos sexuais e estimular a tomada de decisões adequadas na área da sexualidade, desenvolvendo competências para a vida. Defende, ainda, que a informação sobre sexualidade é essencial, mas não suficiente, e entende a educação sexual como uma vertente da educação global que tem a missão de estimular nos jovens a capacidade de ouvir, negociar, respeitar o outro, tomar decisões e reconhecer pressões.

No passado, a educação sexual nem sempre foi entendida como uma vertente da educação global do indivíduo. Ao longo dos tempos, em Portugal, assim como noutros países, a educação sexual foi sendo influenciada pela cultura, ideologias, religião e políticas vigentes que desencadearam tomadas de decisão importantes no contexto da educação sexual em meio escolar e que passaremos a referir.

Nos finais da década de 60, do século passado, e decorrentes das reformas do Concílio Vaticano II, surgem alguns sinais de debate sobre sexualidade. No entanto, se por um lado, em Portugal, no Seminário dos Olivais, teve início a leccionação da disciplina de “Sexualidade, Amor, Matrimónio e Família” (Vilar, 1990), por outro lado, nessa altura, o sistema educativo português impunha claramente uma noção de sexualidade associada à função reprodutiva, particularmente através dos manuais escolares da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e tentava enquadrar politicamente a juventude através de organismos como a Mocidade Portuguesa (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996).

Na década de 70, com a reforma educativa de Veiga Simão, foi criada, e pouco depois extinta por ser considerada ideologicamente avançada para a época, uma Comissão Inter-

Ministerial responsável pelo estudo da sexualidade e educação. Essa Comissão referiu a necessidade dos manuais escolares versarem sobre a anatomia humana e tentarem promover, no sistema educativo da altura, o debate sobre sexualidade (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2001). Nessa década, a escola era considerada, na essência, como um espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos, em que os problemas morais, nomeadamente os associados à sexualidade, ou eram deixados ao critério do professor, ou direccionados explicitamente para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (Vaz *et al.*, 1996).

Segundo Vaz *et al.* (1996), as profundas alterações políticas e sociais que ocorreram na sequência do 25 de Abril de 1974, desencadearam profundas mudanças nas escolas portuguesas relevantes para a educação sexual. A escola passou a ser encarada como um espaço de promoção de discussão e argumentação crítica pelos alunos (Campos, 1991), deixando de ser meramente restrita a questões académicas, e constituindo-se como espaço de desenvolvimento pessoal e social. Essa evolução abriu portas ao debate sobre sexualidade, e a educação sexual passou a fazer parte da política educativa, através da Lei n.º 3/84, de 24 de Março, sobre *Educação Sexual e Planeamento Familiar*. Esta lei determina o direito à educação sexual, considerando-a uma componente do direito fundamental à educação (Artigo 1.º) e atribui ao Estado essa responsabilidade, comprometendo as escolas com a sua leccionação, de acordo com os diferentes níveis de escolaridade, a promover o conhecimento científico sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidades humanas (Artigo 2.º). Para além disso, esta lei reconhece a necessidade de formação inicial e contínua dos docentes e garante o apoio necessário aos pais na educação sexual dos seus filhos.

A necessidade efectiva de uma articulação entre organizações exteriores promotoras de acções sobre educação sexual e a escola, está prevista no Despacho n.º 9/ESB/86 e na *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* (Lei n.º 46/86), publicada em 14 de Outubro. Aí se contempla, para todo o Ensino Básico, uma área educativa transversal, a Formação Pessoal e Social, integrando, entre outros temas, a educação sexual. Só em 1989, a partir do Decreto-Lei n.º 286/89, foi estipulada a criação da disciplina *Desenvolvimento Pessoal e Social* (DPS), de carácter opcional e surge a Área Escola, com carácter transdisciplinar. Salienta-se, no entanto, que a disciplina de DPS apenas existiu num pequeno número de escolas (ME, 2005b). Dava-se, assim, oportunidade no ensino Básico e Secundário para o desenvolvimento de temas pertinentes no âmbito da formação pessoal e social, entre eles a sexualidade.

As mudanças educativas e curriculares ocorridas nos anos seguintes conduziram à integração de alguns temas ligados à reprodução humana, especialmente nos programas de Ciências da Natureza (2º ciclo) e Ciências Naturais/Biologia (3º ciclo e ensino secundário): aspectos anatómo-fisiológicos da reprodução humana; métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (aspectos biológicos e médicos da vertente reprodutiva da sexualidade) (ME, 2005 a).

A Lei de Bases da Saúde (Lei nº 48/90, de 24 de Agosto) apresenta claramente o reconhecimento, por parte do Estado, da promoção da saúde e prevenção da doença, como uma prioridade. Neste documento, a escola é citada como um importante actor implicado nessa promoção da saúde, sendo deste modo, reforçada a sua importância na educação para a saúde e na educação sexual.

A criação do *Projecto Viva a Escola* (PVE), do Ministério da Educação (ME), através do Despacho 96/ME/90 foi mais um passo importante para a promoção/educação para a saúde e educação sexual em Portugal. A concepção e a implementação desse projecto visavam a promoção e prevenção primária de condições de saúde negativas em meio escolar. Associada ao PVE, surge a formação contínua de professores, integrada no *Programa de Promoção de Educação para a Saúde* (PPES), cujo objectivo principal era assegurar, no âmbito do ME, acções de promoção e educação para a saúde (prevenção da toxicodependência e da SIDA), envolvendo, de uma forma activa, pais, alunos, técnicos de saúde, vizinhos e psicólogos (ME, 1995).

O Despacho nº172/ME/93 legisla o PPES, objectivando a transformação das Escolas PVE em Escolas Promotoras de Saúde, desejando fortalecer a capacidade das escolas para serem um lugar saudável para viver, aprender e trabalhar.

O referendo sobre a despenalização do aborto, em 1998, onde o «não» ganhou com 50,07%, contra os 48,28% do «sim», tendo a abstenção atingido o valor recorde de 68,11%, desencadeou expectativas sociais e um intenso debate público sobre educação sexual, consciencializando a sociedade Portuguesa para a necessidade de definir estratégias globais face à educação sexual, planeamento familiar e saúde reprodutiva (Vilaça, 2006). Responsabiliza-se, nesta matéria, o Estado Português, principalmente os Ministérios da Educação e da Saúde, pelo estabelecimento de parcerias, de forma a criar estruturas de base que permitam a abordagem integrada dos problemas dos adolescentes, a nível da educação sexual.

Através da Resolução do Conselho de Ministros e da Assembleia da República, respectivamente, nº 124/98, de 21 de Outubro e nº 51/98 de 2 de Novembro, é aprovado o *Relatório*

para a Elaboração de um Plano de Acção Integrado na Educação Sexual e Planeamento Familiar, onde é sublinhado o entendimento da educação sexual como uma componente fundamental de educação/promoção para a saúde e são definidas as estratégias a adoptar pelo ME na abordagem da temática, o papel dos pais e da comunidade e, ainda, o estabelecimento de parcerias.

O Despacho Conjunto n.º 271/98, (DR n.º88 – II Série de 15.04.1998), sobre a Reorganização do Centro de Apoio Nacional (CAN) à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (RNEPS), permitiu a criação de uma equipa multidisciplinar e multisectorial constituída por elementos de reconhecido mérito, a qual foi responsável por um conjunto de iniciativas para a consolidação da intervenção em educação sexual na comunidade. Destas iniciativas salienta-se o *Projecto Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas – Um Projecto Experimental* da responsabilidade partilhada do PPES, da Direcção-Geral da Saúde (DGS) e da Associação para o Planeamento da Família (APF) desenvolvido entre 1995/98, em cinco escolas, resultando um documento que adquiriu um relevo particular. Foi com base nessa experiência e nos resultados desse projecto que foi elaborado o documento *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar* (PPES, DGS & APF, 1999) que, por sua vez, serviria de base de trabalho para a elaboração do documento *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras* (ME et al., 2000).

Entretanto, em 1998 com o regime de autonomia administrativa e gestão escolar (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), a escola é responsabilizada por contemplar no seu projecto educativo a educação sexual e estabelecer a forma como o vai fazer, através da definição de estratégias, intervenientes e parcerias, fortalecendo, de certa forma, o envolvimento da comunidade educativa com o Centro de Saúde local. Nesse ano, por intermédio da Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/98, de 1 de Outubro, foi aprovado o *Relatório Interministerial para a Elaboração de um Plano de Acção em Educação Sexual e Planeamento Familiar*.

Com o Despacho Ministerial n.º 15 587/99 (DR n.º187 – II Série de 12.08.1999) e com base nos documentos *Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar* (PPES et al., 1999) e *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras* (ME et al., 2000), associada à experiência e avaliação do “Projecto Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas – Um Projecto Experimental” (PPES, DGS & APF, 1999) é lançado o *Programa de Promoção e Educação para a Saúde*, com a criação da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES) e com a fundação do Centro de Apoio Nacional à Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. A CCPES foi então definida como uma estrutura apta a fomentar a iniciativa e a inovação na promoção e educação para a saúde em meio escolar, a dar prioridade a intervenções

específicas, a assegurar a articulação consistente entre os diferentes serviços e a parceria com o Ministério da Saúde e a consolidar e conferir carácter estrutural e permanente à intervenção da educação para a saúde no âmbito do sistema educativo. Cabia então à Coordenadora da Comissão, em articulação com os Directores Regionais de Educação, a coordenação das acções a desenvolver no âmbito da promoção da saúde pelos profissionais inseridos nas estruturas regionais e locais do Ministério da Educação, bem como a definição de orientações técnicas e metodologias de intervenção em áreas específicas” (pontos 4/4.1 e 5 do despacho). Assim, de acordo com a Lei, era da responsabilidade do sector da educação, no âmbito da promoção da saúde e da prevenção, a realização de acções concertadas, quer com outros serviços do Ministério da Educação, quer com os serviços do Ministério da Saúde e com outros Ministérios e entidades, incluindo as Organizações Não Governamentais.

Segundo ME (2005 b), e dando sequência ao que foi referido anteriormente, também os contextos nacional e internacional, nomeadamente os compromissos assumidos por Portugal, determinaram o desenvolvimento de vários projectos e dinâmicas de articulação intersectorial, com a finalidade de melhorar alguns indicadores de saúde. Ao nível regional e local, a implementação dos referidos projectos e dinâmicas era concretizada através de um processo de mediação com as escolas realizado pelos Técnicos de Promoção e Educação para a Saúde (TPES). Estes técnicos da equipa de Promoção e Educação para a Saúde, dependentes da CCPES, foram progressivamente integrados nas estruturas regionais e locais do Ministério da Educação (DRE e CAE). Conhecedores do meio local e dotados das competências necessárias, fomentavam a adopção de modelos, estratégias e metodologias consideradas como inovadoras e definidas com a equipa técnica da CCPES (nível central), e articulavam com a estrutura correspondente do sector da saúde para a consolidação de tais dinâmicas. Ao nível central, o CAN articulava com a CCPES. Ao nível local, os Centros de Saúde eram parceiros das escolas na concepção, implementação e avaliação dos projectos. No entanto, os TPES, devido ao seu reduzido número para todo o Sistema Educativo (chegaram a ser 55 em 2000/2001), desenvolveram a sua intervenção ao nível das escolas/Agrupamentos que integraram a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, sentindo-se, por um lado, dificuldade de alargamento da sua intervenção ao Sistema Educativo e, por outro, uma absoluta necessidade de reorganizar a comunicação aos diferentes níveis. Esta situação foi de veras sentida com as publicações da Lei 120/99 e Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro, através da qual a CCPES procurou reorganizar os seus recursos humanos para encontrar respostas para o apoio/acompanhamento às escolas na implementação da educação

sexual em meio escolar, sendo preconizada uma abordagem interdisciplinar, mas aceite uma abordagem disciplinar nas áreas cujos currículos incluem estas temáticas como é o caso da Biologia, salientando a importância do envolvimento dos alunos e a associação de pais, onde é sublinhada a necessidade de formação de docentes nesta componente.

Através do Decreto-Lei n.º 6/2001, publicado a 18 de Janeiro, foram criadas três áreas curriculares não disciplinares, a Área de Projecto (AP), a Formação Cívica (FC) e o Estudo Acompanhado (EA), onde se privilegiou o desenvolvimento de temáticas transversais, incluindo a educação sexual.

Por causa da Lei n.º 12/2001 (DR n.º 124 – I Série-A de 29 de Maio), sobre contracepção de emergência, tornou-se particularmente importante o cumprimento do ponto 2 do artigo 3.º em todos os níveis etários, mas de forma muito especial na situação de jovens adolescentes (menores), porque se lhes disponibiliza a venda de contraceptivos de emergência sob orientação de um profissional de saúde.

No Plano Nacional de Saúde (PNS) (MS, 2004a), 2004-2010, no volume I (Prioridades) é referido que as escolas são o local onde é assumido o apoio ao desenvolvimento curricular da promoção e educação para a saúde pelas Equipas de Saúde Escolar em áreas como educação sexual e afectiva, educação para a cidadania, SIDA e consumos nocivos. No volume II (Orientações Estratégicas) (MS, 2004b), no capítulo *Uma Juventude à Descoberta de um Futuro Saudável*, as orientações estratégicas passam por aumentar a qualidade dos cuidados prestados aos jovens e os adolescentes são considerados um grupo de intervenção prioritário no âmbito da saúde reprodutiva e da prevenção de IST's (condições de acesso e atendimento nos Centros de Saúde e Hospitais) e reforçar as actividades de educação nas áreas da sexualidade e reprodução, baseadas na escola, com o apoio dos Serviços de Saúde.

Com base nas considerações e conclusões do relatório preliminar do GTES foi publicado o Despacho n.º 25 995/2005, de 28 de Novembro, no qual são reforçadas e clarificadas as intenções do ME relativamente à educação sexual e reafirmados os princípios orientadores do processo, a explicitação da necessidade de articulação entre família e Centro de Saúde, a transversalidade do tema nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e, ainda, a obrigatoriedade das escolas abordarem a temática recorrendo a metodologias diversificadas, sob orientação de um coordenador.

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer n.º 6/ 2005 (D.R.— II Série n.º 226—24 de Novembro) intitulado *Educação Sexual nas Escolas*, apresentando linhas de

acção nas escolas do Ensino Básico e Secundário, entre as quais: assumir a responsabilidade de elaborar, realizar e avaliar projectos educativos e curriculares, que contemplem actividades relativas à área de formação pessoal e social, nomeadamente, a educação sexual; criar mecanismos de avaliação dos materiais curriculares, dos manuais, das actividades no âmbito de protocolos, dos processos de acompanhamento e de experiências e percursos concretos de educação sexual em meio escolar; tornar prioritária a formação inicial e contínua de professores no âmbito das diversas áreas de formação pessoal e social, nomeadamente na educação sexual; actualizar e avaliar, quanto aos seus objectivos e metodologias, os materiais curriculares que são da responsabilidade do ME; aprimorar o modelo transdisciplinar da educação sexual; explicitar claramente a abordagem da educação sexual nos Projectos Educativos das Escolas; criar uma nova área curricular não disciplinar, que integre diversas áreas da formação pessoal e social, incluindo a educação cívica, a educação para a saúde e a educação sexual e não transformar a educação sexual numa disciplina. Neste documento, é mais uma vez reforçada a necessidade da existência de apoios no interior da escola, para além dos serviços de psicologia e orientação e preconiza-se também a existência de estruturas de apoio, por exemplo, ao nível de um gabinete multiprofissional (professores, médicos e enfermeiros), que possibilitem a abordagem de questões pessoais, embora o papel da família nestas situações não deva ser descurado. Tal espaço individualizado, referido por nós como gabinete de apoio ao aluno (GAA), seria um espaço de atendimento sem que houvesse o recurso a uma orientação que colocasse em causa os valores partilhados pelos alunos.

O *Programa Nacional de Saúde Escolar* (PNSE) apresentado no Despacho n.º 12 045/2006 (2.ª série), publicado no D.R. n.º 110 de 7 de Junho, destina-se a intervir nos Jardins de Infância e nas escolas do Ensino Básico e Secundário, e assume um papel activo na gestão dos determinantes da saúde da comunidade educativa, constituindo as equipas de saúde escolar a interface com o sistema educativo para a sua implementação. Este programa culminou na assinatura, por parte dos Ministérios da Educação e da Saúde, de um protocolo com objectivo de implementar o programa e dinamizar a promoção da saúde em meio escolar.

O trabalho de saúde escolar desenvolve-se prioritariamente na escola, em equipa, com respeito pela relação pedagógica privilegiada dos docentes e pelo envolvimento das família e da restante comunidade educativa, e visa contribuir para a promoção e protecção da saúde, o bem-estar e o sucesso educativo das crianças e dos jovens escolarizados. O PNSE (MS, 2007) tem como finalidades:

- . Promover e proteger a saúde e prevenir a doença na comunidade educativa;
- . Apoiar a inclusão escolar de crianças com Necessidades de Saúde e Educativas Especiais;
- . Promover um ambiente escolar seguro e saudável;
- . Reforçar os factores de protecção relacionados com os estilos de vida saudáveis;
- . Contribuir para o desenvolvimento dos princípios das escolas promotoras da saúde. (MS, 2007, pp. 13 e 14)

No Despacho nº 2506/2007, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, publicado no Diário da República nº 36 – II Série, de 20 de Fevereiro, foi sublinhado que as escolas devem incluir nos seus projectos educativos a educação para a saúde, dando prioridade a áreas como a sexualidade e as infecções sexualmente transmissíveis e que deve ser escolhido, de entre os vários professores, o mais preparado para assumir a coordenação da educação para a saúde, atribuindo-lhe três horas de redução semanal.

Em 2008, na Região Norte do país, é criado o *Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar* (PRESSE), com o intuito de dar formação aos professores interessados no tema e efectivar a aplicação em contexto de sala de aula, em Área de Projecto, a iniciar nesse ano apenas no 5º ano de escolaridade, com vista à diminuição dos comportamentos de risco e aumento dos factores de protecção em relação à sexualidade, dos alunos dessa região.

Ao longo desta história de decretos, leis e despachos, pode-se constatar que são vários os actores e parceiros chamados a intervir na educação sexual dos jovens portugueses. Os actores principais são, como é óbvio, os alunos. São eles que, de uma forma activa, devem suscitar os problemas e procurar as suas soluções, pois só assim sentirão a educação sexual como algo que lhes diz respeito (CNE, 2005). Outro grupo, igualmente importante, é constituído pelos professores em geral, que necessitam de conhecimentos específicos, sensibilidade, atitude e bom senso, para a abordagem da educação sexual, em meio escolar (CNE, 2005). Também a família é essencial, desde já, porque influencia os jovens de diversas formas, nomeadamente funcionando como modelo, comunicando com este, ou oferecendo informações e apoio social e emocional e, por essa razão, deve ser chamada a participar na vida escolar, com vista a organizar e colaborar em iniciativas que conduzam a uma melhoria do ensino e à humanização das escolas (*Plano para a Política Global da Família* – Conselho de Ministros, nº7/99). Também não se pode esquecer a influência do grupo de pares, por ser considerável no comportamento de muitos adolescentes, especialmente nos que têm uma relação forte com o grupo. Os adolescentes têm tendência para procurar estar sintonizados com as atitudes e actos do grupo, ou seleccionam os seus pares de

modo a estes estarem em sintonia consigo e com as suas preferências e actos (Hasida & Keren 2007). Sabe-se também que os adolescentes que estão inseridos em grupos que se mobilizam para ajudar outros jovens ou para participar em actividades escolares, têm menos probabilidade de optar por comportamentos de risco (Prinstein, Boergers & Spirito, 2001).

Outros parceiros na educação sexual são os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com um papel importante que visa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, na construção da sua identidade pessoal, apoio educativo e integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar (Decreto-Lei nº190/91, de 17 de Maio).

Para terminar, é de referir o Gabinete de Apoio ao Aluno na Escola, mencionado na Lei nº 120/99, de 11 de Agosto, que foi criado para realizar acções diversas na promoção da saúde, particularmente sexualidade humana e saúde reprodutiva e que, em articulação com os Centros de Saúde, é outro parceiro importante na efectiva actuação da educação sexual como parte de uma educação global.

Em seis de Agosto de 2009, a Lei nº 60/2009 estabelece a modalidade e a carga horária a atribuir à educação sexual em meio escolar e reforça a inclusão desta área no Projecto Educativo do Agrupamento. A Lei define que o Director de Turma é o professor responsável pela educação para a saúde e a educação sexual e possui a responsabilidade de elaborar, no início do ano escolar, o projecto de educação sexual da turma. Também estabelece que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, devem disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio no âmbito da educação para a saúde e educação sexual, que deverão ser assegurados por profissionais com formação nestas áreas, devendo funcionar, obrigatoriamente, pelo menos uma manhã e uma tarde por semana. É também estipulado que esta Lei deverá ser aplicada nesse mesmo ano lectivo (2009/2010).

Em síntese, apesar de, há pelo menos 40 anos, o Estado Português demonstrar preocupação em relação à educação sexual em meio escolar, a maior parte das escolas ainda não iniciou uma educação sexual sistemática e adequada à promoção da saúde dos alunos e o Sistema de Saúde ainda tem dificuldades em colaborar na educação sexual na escola. O que se acaba de expor mostra que estão montadas as bases para que a realidade do passado não continue a perpetuar-se indefinidamente. Tudo dependerá da vontade de todos os actores implicados neste processo, assim como das dinâmicas que virão a ser implementadas.

1.2.3- Integração da Educação Sexual na Educação em Biologia e no Gabinete de Apoio ao Aluno

Analisando os *Princípios Orientadores da Revisão Curricular do Ensino Secundário* (PORCES) e os planos de estudo do Cursos Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, torna-se evidente que a área curricular de Biologia (12º ano de escolaridade) se assume, por excelência, como a disciplina que permite o desenvolvimento sistemático da dimensão biológica da sexualidade, respeitando a liberdade de formular opções éticas, socioeconómicas e políticas (ME, 2003 b, 2004).

De facto, o programa de Biologia de 12º ano de escolaridade tem como finalidades principais (ME, 2004, p.4):

- (1) a construção e aprofundamento de conhecimentos de Biologia úteis para o desenvolvimento de competências que permitam o exercício da cidadania responsável, a aprendizagem ao longo da vida e a decisão sobre o prosseguimento de estudos relacionados com esta área do saber.
- (2) O reconhecimento da relevância da Biologia e da Biotecnologia nos dias de hoje, uma vez que influenciam a qualidade de vida das pessoas e a organização das sociedades, ao apresentarem alternativas e originarem questões que exigem tomadas de decisões a nível tecnocientífico, político, social e ético.

Estas duas finalidades mostram como a disciplina de Biologia de 12º ano, ramo da ciência que estuda a vida, é importante para educar sexualmente o indivíduo. Por um lado, porque é através dela que o indivíduo compreende o funcionamento do seu corpo, percebendo o porquê das suas reacções, podendo assim controlá-las de uma forma consciente e responsável. Por outro lado, percebe que os avanços da biotecnologia têm permitido uma maior qualidade de vida sexual, como por exemplo, o controlo da reprodução através dos métodos contraceptivos e a possibilidade de identificação de doenças genéticas, através da análise do líquido amniótico, entre outras possibilidades.

Desta forma, o ensino de Biologia de 12º ano é importante para o conhecimento biofisiológico e para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, contribuindo para que os cidadãos interajam de forma autónoma, consciente e construtiva com a sociedade e o ambiente, permitindo ajudar os alunos a desenvolver formas de relacionamento responsáveis com os seus concidadãos e também com os outros seres vivos. Isto acontece porque um dos grandes objectivos da edu-

cação sexual é o de contribuir para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade.

Consistentemente com aquelas finalidades, o Programa de Biologia da disciplina de Biologia de 12º ano (ME, 2004) preconiza a reprodução não só centrada no ser humano mas nos seres vivos assexuados e sexuados de uma forma geral. Este nível de conceptualização tem a grande vantagem de permitir compreender o homem e o seu processo reprodutivo em continuidade com os outros seres vivos.

No programa de Biologia do 12º ano, a ênfase é colocada na reprodução sexuada, de uma maneira geral, e na reprodução humana, de uma maneira particular. Também é realçado o papel fundamental da evolução científica e tecnológica associado à regulação da fertilidade e à engenharia genética. Neste programa pode ler-se (ME, 2004, p.5):

O que pode ser feito ao nível dos processos reprodutivos? Que desafios se colocam à genética? E ao controlo de doenças? Procedendo-se ao desenvolvimento de conteúdos conceptuais como: (a) reprodução humana; (b) gametogénese e fecundação (c) controlo hormonal; (d) desenvolvimento embrionário e gestação; (e) Manipulação da fertilidade; (f) Património genético; (g) Transmissão de características hereditárias; (h) organização e regulação do material genético; (i) Alterações do material genético; (l) mutações; e (m) fundamentos de engenharia genética.

Estas questões e conteúdos conceptuais vão de encontro aos objectivos da educação sexual em meio escolar para o Ensino Secundário, ao nível da consolidação dos conhecimentos, como se pode ler no excerto seguinte desse documento:

dimensões anátomo-fisiológica, psicoafectiva e sociocultural da expressão da sexualidade; do corpo sexuado e dos seus órgãos internos e externos; dos mecanismos de reprodução; do planeamento familiar e em particular, dos métodos contraceptivos; das doenças de transmissão sexual, formas de prevenção e tratamento; dos mecanismos da resposta sexual humana; dos recursos existentes para a resolução de situações relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva (ME *et al.*, 2000, p. 91).

A abordagem destes conteúdos é, de facto, importante para o desenvolvimento da sexualidade do aluno, mas é o professor que determinará se a área curricular disciplinar de Biologia será uma mera transmissão de conteúdos, com o carácter fragmentado do ensino e estanque dos saberes, ou permitirá a reflexão de um conjunto de valores e atitudes face à sexualidade humana,

com uma perspectiva integradora do saber fundamental, quer para a formação global do aluno quer para os seus percursos futuros, utilizando para isso metodologias participativas e activas.

As áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projecto (AP) surgem como outro espaço em que tem lugar o desenvolvimento da temática da sexualidade mas, desta vez, de uma forma interdisciplinar e transversal. De acordo com as orientações de Área de Projecto dos Cursos Científicos Humanísticos do Ministério da Educação, homologadas em Agosto de 2006, a AP visa a realização de projectos, com a finalidade de promover o desenvolvimento pessoal e social nos alunos e nos professores através do trabalho cooperativo, fundamentado na exploração e aplicação de processos mentais complexos, promotores da confiança em si e nos outros, do gosto pela investigação e geradores de autonomia intelectual e cívica (ME, 2006).

A AP é também um espaço curricular propício ao desenvolvimento de uma aproximação da escola à comunidade e à sociedade em que se insere, potenciada pelo trabalho desenvolvido pelos alunos e professores. Sem conteúdos definidos e planeada com base na metodologia do trabalho de projecto, a AP dá oportunidade aos jovens de conhecerem e reflectirem sobre problemas sociais, económicos, tecnológicos, científicos, artísticos, ambientais e culturais, de uma forma integrada (ME, 2006).

Assim, a AP pode, inequivocamente, contribuir de forma positiva para a formação pessoal e social dos jovens, através de uma educação para a cidadania, que deve ser vivida, partilhada e reflectida em contextos reais e diversificados, tal como é referido nas *Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar* em termos de competências a desenvolver em educação sexual no Ensino Secundário. Sendo assim, e entre as Orientações de Área de Projecto, aquelas que mais directamente se relacionam com a educação sexual são as seguintes:

- (1) promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social;
- (2) [...]
- (3) desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos na constituição dos seus itinerários e projectos de vida, sob uma perspectiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor. (ME, 2006, p.8)

Nesta óptica, a AP surge como um espaço apropriado para a abordagem da sexualidade humana, como é sublinhado nas *Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar*, isto é,

através da integração curricular de forma transversal e interdisciplinar, já que a maioria das áreas curriculares apresentam pontos de correspondência, paralelismo ou complementaridade com os objectivos da educação sexual.

No Ensino Secundário, só existe AP no 12º ano de escolaridade, sendo recomendado pelo Grupo de Trabalho em Educação Sexual, no seu relatório de final de 2007, a utilização desta área curricular não disciplinar para a dinamização de projecto de educação para a saúde, nomeadamente sexualidade.

No nosso entender, a AP não deveria ter um carácter terminal, pois seria muito mais proveitoso que tal processo fosse desencadeado ao longo do Ensino Secundário, como é feito no Ensino Básico, uma vez que os alunos do Ensino Secundário estão num novo estágio de desenvolvimento, a nível psicossocial e num processo de autonomia e construção de identidade adulta, processo esse que apresenta grande variação individual, podendo coexistir jovens na mesma fase etária em diferentes graus de desenvolvimento, o que dificulta a possibilidade de, num só ano, serem atingidas todas as finalidades da AP.

A Lei nº 120/99 de 11 de Agosto, que reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva, aborda, entre outros assuntos, a promoção da saúde sexual no contexto escolar, designadamente nos Gabinetes de Apoio a Alunos (GAA).

A Lei define que no ensino Básico e Secundário será implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, proporcionando informações/conteúdos adequados nas diversas vertentes desta matéria: fisiológica, psicológica e social. Estes conteúdos serão incluídos harmoniosamente nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, como anteriormente referido, e em GAA, no sentido de promover uma atitude individual e responsável, adequada aos diferentes níveis etários.

A Lei estabelece, ainda, que exista uma colaboração estreita com os serviços de saúde da respectiva área do estabelecimento de ensino e a formação de docentes. É recomendado que os planos de formação dos Centros de Formação de Associações de Escolas incluam acções específicas sobre educação sexual e reprodutiva (Art.2º).

O Artigo 3º contempla as “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, mencionando a criação de um “Gabinete de Apoio aos Alunos” e “o acesso a preservativos através de meios mecânicos, em todos os estabelecimentos do ensino superior e nos estabelecimentos do ensino secundário, por decisão dos órgãos directivos, ouvidas as respectivas associações de pais e alunos”.

Segundo o *Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual* (RP-GTES) (GTES, 2005), a introdução deste novo espaço tutorial que é o GAA, permite que os alunos tenham um atendimento individualizado por parte de um professor especializado na identificação de problemáticas, nomeadamente comportamentos de risco.

Segundo o RP-GTES (GTES, 2005), compete ao professor responsável pelo GAA: actuar como adulto de referência, com capacidade de ouvir o que o aluno tem para dizer; orientar e realizar tarefas de despiste, de problemas graves; ser supervisionado regularmente por um psicólogo clínico com experiência na área da sexualidade, ou articular as suas acções com o Serviço de Psicologia e Orientação. Sendo assim, é necessária uma cumplicidade muito estreita entre o professor responsável pelo GAA e as estruturas de saúde na comunidade.

Prevê-se para o GAA a permanência de um professor da escola ou do agrupamento de escolas em regime de rotatividade. No caso da escola dispor de Psicólogo e/ou Assistente Social, deve haver uma estreita colaboração com o GAA. O *Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual* (RF-GTES) (GTES, 2007b), publicado em Setembro de 2007, propunha ainda a solicitação da colaboração do Instituto de Apoio à Juventude, dada a experiência que tem de contacto com os jovens e também pelos materiais de apoio que possam vir a ser fornecidos.

Os GAA não devem substituir os gabinetes de apoio técnico, do tipo aconselhamento médico-psicológico, que poderão ser activados através de recursos humanos da escola, ou dinamização de parcerias com Centros de Saúde, Autarquias ou Centros de Jovens (GTES, 2005), para tornar possível o encadeamento imediato de casos problemáticos que não possam ser tratados pelo responsável do GAA.

Ainda segundo o RP-GTES, apesar da extrema importância dos GAA em todas as escolas, estes assumem uma relevância maior nas escolas de Ensino Secundário. Os GAA aparecem nestes níveis de escolaridade praticamente como a única forma de apoio e assumem especial importância por ser nesta faixa etária que surgem muitos adolescentes a consumirem tabaco, haxixe, álcool e outras drogas e a terem relações sexuais desprotegidas. Tais situações de risco, para além da percepção de mal-estar, justificam por si a urgência de implementar GAA, polivalentes, amplamente disponíveis e sem burocracias.

Para que os GAA sejam viáveis, é necessária a atribuição de horas não lectivas aos professores no espaço escolar, para que possam assegurar um serviço de atendimento genérico e regular (GTES, 2007b). Além disso, é essencial: a confidencialidade por parte dos responsáveis pelos GAA; a colaboração dos alunos na definição dos objectivos dos gabinetes e na dinamização e

divulgação desses espaços e o estabelecimento de parcerias com os Centros de Saúde, Hospitais e Maternidades locais. Em relação aos temas a abordar, o GTES sugere: género, família, paternidade, interacção no namoro, respeito/violência, assertividade, comportamentos sexuais veiculados pela internet, abusos sexuais e maus tratos e projecto de vida (GTES, 2007b). É recomendado que a abordagem desses assuntos não seja excessivamente preventiva, abstracta e sanitária, desligada da realidade e da reflexão sobre valores, atitudes, sentimentos, e comportamentos sexuais dos adolescentes, implicando necessariamente uma articulação entre responsáveis do GAA e professores de Biologia, trabalhando, assim, de uma forma sincronizada.

1.3- Problema e Objectivos de Investigação

A escola, além de constituir um espaço de relações interpessoais privilegiado para educar para a cidadania, apresenta-se também como um espaço adequado para educar para a sexualidade, uma vez que, além de lidar com o conhecimento, possibilita a interacção entre professores, alunos, pais, Centro de Saúde, GAA e outras instituições do meio circundante, favorecendo a mediação intencional e deliberada de adultos experientes. A escola é, também, um local privilegiado do desenvolvimento afectivo-sexual e social dos jovens, onde muitas vezes os professores se apercebem que alguns alunos estão a assumir comportamentos de risco, mas pouco ou nada podem fazer para dar resposta a estas situações emergentes.

Assim, o objectivo principal desta investigação foi compreender as concepções e práticas de professores coordenadores do GAA e professores e alunos de Biologia do 12º ano do Ensino Secundário, sobre o papel da educação em Biologia e do GAA na educação sexual dos jovens.

Neste sentido, os objectivos que esta investigação se propõe atingir são os seguintes:

- (1) caracterizar as concepções de professores coordenadores do GAA e professores e alunos de Biologia, do Ensino Secundário, sobre o papel da Educação em Biologia e do GAA na educação sexual dos jovens;
- (2) descrever as formas como professores coordenadores do GAA e professores e alunos de Biologia, do ensino secundário, concebem os Gabinetes de Apoio a Alunos, como estruturas de suporte na educação sexual;
- (3) caracterizar as práticas de professores coordenadores do GAA e professores de Biologia do Ensino Secundário na educação sexual dos alunos;

- (4) descrever as relações de cooperação, a nível da educação sexual, entre os professores de Biologia e o Gabinete de Apoio a Alunos.

1.4- Importância do Estudo

Num momento em que a educação sexual dos jovens é um tema de discussão nacional que envolve especialistas de várias áreas, particularmente da educação, e é reclamada pelos próprios jovens, é essencial compreender a importância e função das estruturas de apoio à educação sexual que são os Gabinetes de Apoio a Alunos, bem como analisar a forma como é concebida e efectivada, ou não, a cooperação entre os professores de Biologia, na consecução do currículo da disciplina que leccionam e os GAA. Acresce a estes objectivos conhecer o que procuram, ou não, os jovens de cada um dos sexos nestes gabinetes e o que lá encontram em termos de educação sexual.

Sendo assim, só conhecendo as concepções de alunos, de professores de Biologia e de professores dos GAA sobre a relevância e papel da Educação em Ciências e dos GAA na educação sexual dos jovens, é possível contribuir para o conhecimento da efectiva, ou não efectiva, necessidade de existência dessas estruturas e definir uma orientação adequada face aos problemas reais. Complementarmente, entende-se também essencial reunir dados para delinear algumas orientações e estratégias que permitam rentabilizar o esforço dos responsáveis destes gabinetes e dos professores de Ciências/Biologia, acelerando o processo de gestão dos mesmos e tornando as suas acções mais céleres e eficazes.

1.5- Limitações da Investigação

A limitação do tempo disponível para a realização desta investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado fez emergir a primeira limitação deste estudo: o tempo disponível para a recolha e tratamento de dados condicionou o tipo de amostra seleccionada e o número de entrevistas realizadas. Por um lado, o inquérito por entrevista é um método de recolha de dados demorado. Por outro lado, a transcrição integral das entrevistas, para não enviesar a sua análise, e a categorização dos dados de uma forma objectiva, implicam uma disponibilidade do investigador

que exige um longo período de tempo para a análise e a descrição dos resultados (McMillan & Schumacher, 1997). Assim, este estudo tem como limitação principal o facto de ter sido apenas dirigido a professores e alunos de Biologia do 12º ano e a professores responsáveis do GAA, uma vez que a educação sexual é uma área transversal destinada a todos os alunos. No entanto, esta opção, embora limite o campo de análise aos actores relacionados com a Biologia do Ensino Secundário, é também uma mais valia na integração da Educação Sexual no Ensino da Biologia, que é a preocupação principal deste estudo.

Uma segunda limitação está relacionada com o tipo de amostra seleccionada. Neste estudo foi usada uma amostragem propositada (McMillan & Schumacher, 1997; Patton, 1990), isto é, foram seleccionadas as Escolas Secundárias que tinham uma boa probabilidade de fornecer informação rica em relação aos objectivos do estudo, mais concretamente, Escolas Secundárias com GAA. Este tipo de amostra confere à investigação uma maior validade para a comunidade em estudo, no entanto, limita a sua generalização.

Para terminar, é de salientar que os entrevistados nem sempre expressam o que pensam ou reflectem o suficiente para dar respostas genuínas e não socialmente correctas (Bogdan & Biklen, 1994). A metodologia de tratamento de dados é a última limitação a referir, pois a abordagem qualitativa deve, desejavelmente, ser feita com a triangulação de resultados obtidos a partir de vários instrumentos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Mais uma vez devido à limitação de tempo, os dados apenas foram recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada, podendo a sua interpretação estar, em parte, condicionada pela subjectividade da investigadora.

1.6- Plano Geral da Dissertação

O primeiro capítulo da dissertação (Introdução) faz uma contextualização geral da investigação (1.2), descreve os problemas e objectivos do estudo (1.3) e a importância social da investigação para a educação sexual a partir do ensino das Ciências/ Biologia (1.4). Para terminar são apresentadas algumas limitações desta investigação (1.5) e, na última secção, é apresentada a estrutura geral da dissertação (1.6).

O segundo capítulo (Revisão de literatura), destina-se à apresentação de uma síntese da literatura existente acerca do tema em estudo. Depois de uma breve introdução no início do capítulo (2.1), seguem-se quatro secções. A primeira secção, onde se problematiza

as Ciências no currículo da escola e a literacia científica e em educação sexual (2.2), está subdividida em três partes: dimensões e objectivos do currículo de Ciências e literacia científica (2.2.1), literacia em saúde e literacia crítica em educação sexual (2.2.2) e objectivos da educação em Ciências e da educação sexual em Portugal (2.2.3). A segunda secção, métodos e técnicas em educação em Ciências e educação sexual (2.3), estando subdividida em duas partes: perspectiva evolutiva dos métodos e técnicas em educação em Ciências e educação sexual (2.3.1) e aprendizagem e projectos baseados na resolução de problemas (2.3.2). A terceira secção refere as implicações do desenvolvimento biopsicossexual na adolescência para a educação sexual na comunidade escolar (2.4), apresentando as seguintes subdivisões: características da sexualidade na adolescência (2.4.1) e a comunidade escolar e a sexualidade na adolescência (2.4.2).

No terceiro capítulo (Metodologia), depois de uma breve introdução (3.1), descreve-se sinteticamente o estudo (3.2), explica-se como foi feita a selecção e caracterização da população e amostra (3.3) e da técnica de investigação (3.4), descreve-se como foi elaborado e validado o instrumento de investigação (3.5) e como foi feita a recolha de dados (3.6) e o tratamento e análise dos dados de investigação (3.7).

No quarto capítulo (Apresentação e discussão dos resultados), apresenta-se e discute-se os resultados obtidos para responder aos objectivos da investigação formulados. Depois da introdução (4.1) organizam-se mais três secções. A segunda secção apresenta as concepções sobre o papel da Biologia e do GAA para na implementação da educação sexual no ensino secundário (4.2) e está subdividida em quatro partes: implementação da educação sexual no ensino secundário (4.2.1); relevância da Biologia do ensino secundário e do GAA para a educação sexual dos jovens (4.2.2); o GAA como estrutura de suporte na educação sexual (4.2.3) e perfil dos professores de Biologia do ensino secundário e dos professores do GAA na educação sexual (4.2.4). A terceira secção descreve as práticas de educação sexual na Biologia de 12º ano e a sua articulação com o GAA (4.3) e está dividida em duas partes: práticas de educação sexual na Biologia de 12º ano (4.3.1); articulação entre a educação sexual nas aulas de Biologia de 12º ano e o GAA (4.3.2). Na quarta secção (4.4.), caracterização do GAA e prática de educação sexual, faz-se a caracterização do GAA na escola (4.4.1) e das práticas de educação sexual no GAA (4.4.2).

No último capítulo (Conclusões, implicações e sugestões), descrevem-se as conclusões da investigação, decorrentes da análise dos resultados obtidos em resposta ao

problema de investigação (5.2) e as implicações que os resultados desta investigação poderão ter para o futuro do papel da educação em Biologia e do GAA na educação sexual no Ensino Secundário (5.3). Para terminar, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações (5.4).

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1- Introdução

Na sequência desta breve introdução (2.1), serão equacionadas as dimensões da Ciência no currículo da escola e a literacia científica e em educação sexual (2.2) ao longo de três secções: as dimensões e objectivos no currículo de Ciências e a literacia científica (2.2.1), a literacia em saúde e literacia crítica em educação sexual (2.2.2) e os objectivos da educação em Ciências e da educação sexual em Portugal (2.2.3). Posteriormente, serão apresentados os métodos e técnicas utilizados na educação em Ciências e educação sexual (2.3) em duas secções: perspectiva evolutiva dos métodos e técnicas em educação em Ciências e educação sexual (2.3.1) e aprendizagem e projectos baseados na resolução de problemas (2.3.2). Para finalizar faz-se a contextualização das implicações do desenvolvimento biopsicosssexual na adolescência para a educação sexual na comunidade escolar (2.4), destacando-se as características da sexualidade na adolescência (2.4.1) e suas implicações para a comunidade escolar (2.4.2).

2.2- As Ciências no Currículo da Escola, Literacia Científica e Literacia em Educação Sexual

2.2.1- Dimensões e Objectivos no Currículo de Ciências e Literacia Científica

Natureza da Ciência e Objectivos do Ensino das Ciências

A ciência tem uma posição especial na educação e formação, porque é considerada geral para todos os alunos e vocacional para os que pensam que vão procurar um trabalho científico ou tecnológico (Coles, 2002). O currículo de Ciências nas escolas tem evoluído ao longo de um período de mais de um século e, se no início do século XX foi um assunto para poucos privi-

legiados, principalmente homens, no século XXI, em muitos países, a ciência está a ser vista como um assunto para todas as crianças, todas as ‘habilidades’ e de ambos os sexos (Wellington & Ireson, 2008). A finalidade do ensino das Ciências tem sido debatida intensamente desde que começou o novo milénio e nunca a ciência e o ensino das Ciências teve tanta atenção académica, política e pública ou recebeu tantos recursos (Jenkins, 2000). Clarificar esta finalidade coloca questões relacionadas com o lugar da ciência no currículo da escola, o entendimento que se tem sobre o que é a natureza da ciência e as suas disciplinas constituintes e a natureza e objectivos da educação em Ciências (Ratcliffe, 1998). Até ao presente, tem sido cada vez mais aceite que o modelo de ciência mantido, a maneira como a ciência é ensinada e os conteúdos específicos a serem aprendidos são, muitas vezes, restritos na sua visão, estando muitas vezes a ciência ensinada na escola, os estilos de ensino e a avaliação focadas num modelo masculino, ocidental e monocultural (Reiss, 2002).

Na perspectiva de Meichtry (citada em Canavarro, 2000) a natureza da ciência é multifacetada e é uma componente importante da literacia científica, porque a compreensão da natureza da ciência e a compreensão da natureza do conhecimento científico constituem as componentes essenciais da literacia científica. Ainda que frequentemente estes dois conceitos apareçam como semelhantes, eles são, todavia, diferentes, pois o conceito da natureza da ciência deve ser entendido num contexto mais alargado do que o conceito da natureza do conhecimento científico, já que aquele abrange este mas também a própria natureza dos cientistas e do trabalho e produção científica (Canavarro, 2000).

Canavarro (2000), baseia-se em argumentos apontados por outros investigadores para a natureza da ciência, tal como o facto da curiosidade ser a mola impulsionadora da ciência, a ciência ser uma actividade dinâmica, procurar a compreensão e a simplificação, existirem muitos métodos em ciência e serem caracterizados por atributos sobretudo de carácter valorativo em detrimento do carácter técnico, tal como o facto de uma característica essencial da ciência consistir na crença da susceptibilidade do mundo físico influenciar a compreensão humana e da ciência ser aberta, incerta e relativa, para defender que o ensino das Ciências e, mais especificamente, a didáctica das Ciências se define por uma nova centralização nos conteúdos do ensino científico. O mesmo será dizer que não se deve interpretar como um interesse exclusivo pelos saberes, em detrimento dos aspectos metodológicos, que deles se encontrariam afastados, senão mesmo negados. Desta forma, a didáctica das Ciências, deverá ser vista na óptica de que o que na realidade a fundamenta “é a tomada de consciência de que existem dificuldades de apro-

priação que são intrínsecas aos saberes, dificuldades essas que é necessário diagnosticar e analisar com grande exactidão, para que os alunos sejam bem sucedidos” (Astolfi, 2000, p. 7).

Com base nestes pressupostos e considerando que os alunos chegam à escola com ideias sobre o mundo que os rodeia, cada vez se torna mais necessário que se adequem a esta realidade os novos métodos de ensino ou novas formas de ensinar. É neste contexto que para Cachapuz (2000) o movimento das concepções alternativas se perspectiva como um movimento indutor da mudança conceptual, já que aponta para um confronto de ideias com um forte enfoque na construção de conceitos, por oposição à prática que considera o ensino das Ciências baseado num ponto de partida assente na observação. Desta forma, altera-se o método de ensino e a importância dada nos currículos escolares ao ensino das ciências. Segundo Astolfi (2000), isto não quer necessariamente dizer que os novos conceitos didácticos pretendam tornar científico o ensino das Ciências, numa perspectiva positivista, mas sim que eles se apresentem como novas análises de situações didácticas. O que quer dizer que “a formação na didáctica das Ciências não pretende, por si só, resumir a totalidade de uma formação necessária ao ensino das Ciências!” (, p. 9).

A reflexão efectuada internacionalmente sobre a formação científica dos jovens aponta para o objectivo primordial que se situa na compreensão

(...) da ciência, da tecnologia, da saúde e do ambiente, das relações entre umas e outras e das suas implicações na sociedade e, ainda, do modo como os conhecimentos sociais se repercutem nos objectos de estudo da ciência e da tecnologia. Em termos de finalidades, a educação em ciência deverá deixar de se preocupar somente com a aprendizagem de um corpo de conhecimentos ou de processos da ciência, mas antes garantir que tais aprendizagens se tornarão úteis e utilizáveis no dia-a-dia, não numa perspectiva meramente instrumental mas sim numa perspectiva de acção (Cachapuz, Praia & Jorge, 2000, p. 71).

Parece óbvio que para se ensinar Ciências há duas condições indispensáveis: primeiro é preciso conhecer Ciências; segundo é preciso conhecer a forma de ensinar, o mesmo é dizer, conhecer a didáctica das Ciências. Isto mesmo diz Cachapuz (2001) quando refere que:

um estudo cuidadoso da História e Filosofia da Ciência na Didáctica das Ciências é relativamente recente (Matthews, 1994a) e responde às necessidades do próprio desenvolvimento teórico da Didáctica das Ciências, o que, mais uma vez, põe em relevo a importância de um enquadramento teórico adequado e sustentado para tornar possível a integração de conhecimentos procedentes de outros campos disciplinares (p. 170).

Segundo Cachapuz (2001), complementarmente, é preciso todo um contexto de articulação entre o conhecimento e a forma de dar a conhecer esse mesmo conhecimento, entre a teoria e prática, entre o teórico e o concreto. Na sua perspectiva, o ensino das Ciências em meio

escolar, devido a uma certa cultura de que o importante é aprender conceitos sem nenhuma reflexão por parte do aluno é, geralmente, sacrificado no quotidiano lectivo. Tal facto, só por si, pode ser um bom indicador das elevadas taxas de insucesso no domínio das Matemáticas, Físicas, Químicas, Biologias e outras ciências, em níveis de escolaridade mais avançados, uma vez que não se vão construindo os alicerces, desde muito cedo, que promovam o gosto e forneçam as competências que facilitem a resposta a problemas novos, tão comuns naquelas áreas do saber. Não será pois de estranhar, na sua opinião, que cada vez mais se incentivem os professores, a aderir a metodologias de trabalho de projecto e a utilizar o ensino das ciências como motivação para a aprendizagem de outras e diferentes áreas curriculares e extracurriculares.

Há vários investigadores a escrever sobre a natureza e os objectivos da ciência. Nott e Wellington (1993) definiram um conjunto de elementos num *continuum* de um extremo ao outro (escala desde “concordo fortemente” (+5) a “discordo fortemente” (-5)), para clarificar a perspectiva de professores e alunos sobre a natureza da ciência, num questionário sobre o perfil da natureza da ciência com itens do seguinte tipo: “a ciência é essencialmente um constructo masculino”; “o objectivo da actividade científica é revelar a realidade”; “os cientistas não têm ideia sobre os resultados de uma experiência antes de a fazerem”; “a investigação científica é economicamente e politicamente determinada”; “os processos da ciência estão divorciados das considerações morais e éticas”; o conhecimento científico é moralmente neutro – só a aplicação do conhecimento é eticamente determinada”. Ratcliffe (1998) e Anderson e Nashon (2007) descreveram as seguintes perspectivas encontradas por Nott e Wellington nessa investigação: *relativismo vs positivismo*, a verdade como sendo relativa ou absoluta; *inductivismo vs deductivismo*, generalizar as leis gerais a partir das observações *versus* formular hipóteses e testar as consequências observáveis; *contextualismo vs descontextualismo*, a ciência é interdependente ou independente do contexto cultural; *processo vs conteúdo*, a ciência é caracterizada principalmente por processos ou por factos e ideias; *instrumentalismo vs realismo*, a ciência como fornecendo ideias que funcionam *versus* um mundo independente das percepções dos cientistas.

Wellington (2000) apresenta três tipos de razões pelas quais todas as pessoas devem aprender ciências: pelo valor intrínseco da educação em ciências, por argumentos de cidadania e por argumentos utilitários (quadro 1).

Quadro 1. Argumentos pelos quais deve existir educação em ciências para todos

-
1. *Valor intrínseco*
 - 1.1. Para os fenómenos naturais fazerem sentido e os desmistificar.
 - 1.2. Compreender os nossos próprios corpos e a nós próprios.
 - 1.3. Pelo seu interesse intrínseco, excitação e estimulação intelectual.
 - 1.4. Ser parte da nossa cultura, da nossa herança.
 2. *Argumentos de cidadania*
 - 2.1. O conhecimento científico e o conhecimento sobre o trabalho dos cientistas são necessários para *todos* os cidadãos tomarem decisões informadas em democracia.
 - 2.2. Quem toma as decisões-chave (ex: funcionários públicos, políticos, etc.) necessitam conhecer a ciência, o trabalho dos cientistas e as limitações das evidências científicas, para tomar decisões chave, ex: sobre alimentos, fontes de energia.
 3. *Argumentos utilitários*
 - 3.1. Desenvolver competências genéricas que têm valor para todos, ex: medir, calcular, avaliar.
 - 3.2. Preparar alguns para carreiras e empregos que envolvem alguma ciência.
 - 3.3. Preparar um pequeno número para carreiras que usam a ciência ou como ‘cientistas’.
 - 3.4. Desenvolver atitudes/disposições importantes como a curiosidade, a admiração, ceticismo, etc.
-

Fonte: Wellington e Ireson (2008)

Segundo Wellington (2000), aprender ciência pelo seu valor intrínseco significa que a ciência pode ajudar a que os fenómenos do universo e o que acontece com as próprias pessoas tenha sentido para elas, isto é, pode ajudar as pessoas a compreenderem os fenómenos que vêem acontecer quer seja na televisão, na internet ou na vida do dia-a-dia. Além disso, a ciência pode ser interessante e excitante, mas nem tudo tem que ser relevante.

Também é importante realçar que temos uma cultura e herança científica, que também é uma actividade global, mesmo que seja diferente de uma cultura para outra ou de uma nação para outra, “parte da educação em ciências é sobre a história da ciência ou histórias sobre cientistas. Conhecer essas histórias, e compreender a ciência, é parte do que significa ser uma pessoa culturalmente educada” (Wellington & Ireson, 2008). Esta justificação para o ensino das ciências é semelhante à que se encontra para o ensino da literatura, da arte e da música, no entanto, pode ser defendido que o argumento cultural para a ciência é mais forte que os outros, pois, a ciência não só é a maior aquisição cultural como é o produto que define a nossa cultura (Millar, 2000).

O argumento de cidadania é baseado no pressuposto que os participantes em democracia não podem tomar decisões e fazer escolhas importantes sem um conhecimento e compreensão científicos, tal é o exemplo de problemas actuais como a energia nuclear e as armas nucleares, a poluição do tráfego, o uso de drogas, os testes em animais, a comida geneticamente modificada, entre outros (Wellington, 2000; Wellington & Ireson, 2008). Millar (2002), chama a este argumento ‘argumento democrático’ e questiona que nível de compreensão é necessário se não se

quer trivializar esses assuntos: “Podemos realmente preparar os jovens para manter uma visão informada sobre engenharia genética, investigação em embriões, poder nuclear, eliminação de substâncias tóxicas, os riscos para a saúde das gorduras saturadas ou insaturadas na dieta, os perigos para a saúde de viver perto de linhas de alta tensão, entre outros?” (p. 118). Em sua opinião, este argumento democrático aponta não para um objectivo vago de ‘competências de tomada de decisão’ ou ‘aumentar a consciência sobre o papel da ciência na sociedade’, mas para a necessidade de dar prioridade no currículo a uma ‘compreensão fundamental’ nos assuntos em que é necessário um conhecimento mais detalhado para que conteúdos particulares possam ser construídos, ‘se’ e ‘quando’ forem necessários.

Wellington e Ireson (2008), acrescentam que, além disso, o conhecimento científico, embora seja necessário, não é suficiente para se tomarem decisões, pois as decisões também são tomadas tendo em atenção os valores. Isto é, uma sociedade cientificamente alfabetizada não é necessariamente uma ‘boa sociedade’, mas algum conhecimento científico é essencial para que os indivíduos tomem decisões e ajam como cidadão em democracia. Millar (2002), a propósito da sua análise sobre o argumento utilitário do ensino das ciências, apoia a ideia anterior ao explicar que muitas das decisões tomadas por pessoas cientificamente informadas, incluindo especialistas na área do conhecimento científico necessário para tomar a decisão, tomam as suas decisões da vida quotidiana fundamentalmente baseados em factores sociais que dominam sobre os científicos, como por exemplo, considerações práticas e estéticas.

Wellington e Ireson (2008) defendem que tal como conhecer alguma ciência, os cidadãos em democracia necessitam compreender alguma coisa sobre a ciência em si e como é que trabalham os cientistas, na realidade, os alunos e de facto todos os cidadãos necessitam saber que:

- a ciência tem *limites* (ela não pode predizer ou explicar tudo; há outras maneiras de compreender o mundo);
- a ciência é feita por pessoas, ou por grupos ou redes de pessoas – é uma actividade humana e portanto não é 100% infalível;
- a evidencia científica não é sempre conclusiva – as decisões não são tomadas apenas em termos científicos. A maior parte das decisões têm que ser tomadas pesando os benefícios, os riscos e as probabilidades;
- a ciência muda ao longo do tempo (embora lentamente) e através das culturas ou nações;
- acima de tudo, a ciência é produto de um contexto moral, espiritual e cultural. (Wellington & Ireson, 2008, p. 36)

Há três tipos principais de argumentos para o carácter utilitário da ciência. De acordo com Wellington e Ireson (2008), o primeiro argumento é o das competências gerais, isto é, a ciência pode desenvolver, nas pessoas, certas competências gerais transferíveis que podem ter um valor directo na sua vida e no local de trabalho: medir correctamente, registar resultados, fazer quadros e analisar dados, estimar, formular hipóteses, predizer, avaliar o que correu mal e manipular aparelhos, entre outras. Millar (2002) pondera este argumento ao discutir a ciência para todos ou só para alguns, explicando que é verdade que o conhecimento científico é necessário para as pessoas lidarem com os aspectos da vida do dia-a-dia, no entanto, para usar a maior parte do equipamento tecnológico só é necessária uma pequena compreensão acerca de como funcionam e, além disso, os avanços tecnológicos tendem a fazer com que essa compreensão seja cada vez menos necessária.

O segundo argumento utilitário apresentado por Wellington e Ireson (2008), consiste no facto da educação em ciências também poder ajudar a desenvolver atitudes ou 'disposições' que podem ter um valor directo na vida ou no trabalho: um espírito inquisidor, curiosidade e admiração, um cepticismo saudável e uma abordagem crítica e analítica.

O último argumento apresentado por Wellington e Ireson (2008) refere-se a alguns alunos que irão seguir carreiras no domínio das ciências. Na sua opinião, esta minoria não deverá determinar a forma e o conteúdo do currículo inteiro das ciências, mas estes alunos não deverão ser esquecidos para o seu próprio bem e o bem da economia. Millar (2002), fala sobre o argumento económico para dar ênfase à necessidade do ensino das ciências 'só para alguns'. O argumento económico aponta para a relação entre a ciência, a tecnologia, a indústria e a criação de riqueza e para a necessidade de um fornecimento contínuo de especialistas em ciências para manter e desenvolver a infra-estrutura tecnológica.

Segundo Ratcliffe (1998) é necessário que todos os professores de ciências explorem a natureza da ciência na sua formação, porque muitas vezes por causa da falta dessa componente, a ciência nas escolas está subdesenvolvida. Esta investigadora salienta que em todas as aulas de ciências, implícita ou explicitamente, estão a ser transmitidos valores, mesmo quando os professores tentam apresentar os processos científicos como não influenciados pelas características humanas. Na sua opinião, dependendo das vertentes da ciência que são apresentadas na sala de aula, os alunos podem formar uma visão da ciência como "criativa, um esforço humano influenciado pelas culturas e crenças ou a colecção de factos objectivos e livres de valores" (Ratcliffe, 1998, p.5). De acordo com Reiss (2002) há uma variedade de exemplos oriundos das con-

tribuições de cientistas não ocidentais e também de mulheres que podem enriquecer as aulas de ciências. Na sua opinião, há um perigo real quando se ensinam aspectos de educação para a saúde, sendo ou não no contexto da Biologia/aulas de Ciências, que escondem que há pressupostos adequados para uma cultura que podem ser inapropriados para outra, mesmo quando, não intencionalmente, são transferidos de uma cultura para outra.

A National Academy of Sciences (1996) de Washington, reforça que o conteúdo de ciências na escola está amplamente definido para incluir capacidades específicas, compreensões e habilidades em ciências, por isso, é importante não esquecer que os standards do conteúdo não são o currículo de ciências, o currículo “é a maneira como o conteúdo é trabalhado: isso inclui a estrutura, a organização, o equilíbrio e a apresentação do conteúdo na sala de aula” (National Academy of Sciences, 1996, p. 22). Esta Academia Nacional de Ciências ainda acrescenta que os standards do conteúdo científico não são as aulas de ciências, as turmas, os cursos, ou os programas de ciências da escola, pois as componentes do conteúdo de ciências podem ser organizadas com uma grande variedade de ênfases e perspectivas em muitos currículos diferentes.

Wellington e Ireson (2008), defendem que uma educação em ciências ampla e equilibrada deve contemplar objectivos de três domínios: cognitivo, psicomotor e afectivo (quadro 2).

Quadro 2. Grupos de objectivos na educação em ciências

Cognitivo	Psicomotor	Afectivo
Conhecimento factual	Destrezas (skills) de	Interesse
Compreensão	manipulação	Entusiasmo
Aplicação	Destreza manual	Motivação
Avaliação	Coordenação mãos - olhos	Envolvimento
		Ânsia de aprender
		Consciência e abertura

Fonte: Wellington e Ireson (2008)

Para estes investigadores, parece desejável que a educação em ciências seja apresentada como equilibrada, coerente e uma mistura simultânea: do estudo do conteúdo e conceitos das ciências, dando uma cobertura equilibrada às principais ciências e alguma menção às ciências menos comuns; das considerações sobre as práticas e processos das ciências, isto é, do método científico e procedimentos, embora não haja consenso sobre um único método científico; do estudo das ligações entre ciência, tecnologia e sociedade e das considerações sobre a história e natureza da ciência. Isto significa que deverão ser ensinadas várias ciências juntamente com os seus métodos, as suas aplicações, o seu impacto na sociedade e algumas implicações da sua natureza e limites. Estas dimensões deixam claro que nesta perspectiva a abordagem tradicional do

do currículo de ciências orientada para o conteúdo não é possível, bem como, também é indesejável uma ênfase exclusiva nos processos e desenvolvimento de competências.

Wellington e Ireson (2008), também apresentam uma rede conceptual para considerar o equilíbrio, quer nas aulas de ciências, quer nos esquemas de trabalho (quadro 3).

Quadro 3. Educação científica equilibrada

Saber que	Saber como	Saber porquê
Factos, 'acontecimentos', fenómenos, experiências	Competências (skills), processos, habilidades	Explicações, modelos, analogias, redes de conceitos, teorias

Fonte: Wellington e Ireson (2008)

A educação em ciências deve ser vista em termos das três categorias de conhecimento que as pessoas que receberam uma educação em ciências deverão possuir: 'saber que', isto é, recordação factual tradicional e a experiência de acontecimentos e fenómenos em ciência; 'saber como', isto é, processos e competências; 'saber porquê', isto é, conhecer as explicações, leis, redes conceptuais e teorias. Segundo Wellington e Ireson (2008), "uma educação em ciências 'equilibrada' não se focará em apenas *uma* destas três categorias à custa das outras" (p. 60).

Literacia Científica e Educação para a Cidadania

Na educação em ciência a noção de cidadania tem sido muitas vezes conceptualizada e argumentada em termos de 'literacia científica', além disso, em muitos países, os governos têm emitido declarações políticas que estipulam que as ciências são um ingrediente necessário numa cidadania comprometida e informada (Roth & Désautels, 2004; Wellington & Ireson, 2008). Preocupados com a questão da literacia científica, o seu papel na sociedade e a maneira como a adquirir, o argumento da ciência para todos, com o fim de ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos informados, capazes, com os outros, de usar amplamente a ciência e a tecnologia na resolução dos numerosos problemas globais que a humanidade enfrenta (Millar, 2002; Roth & Désautels, 2004; Wellington, 2000), está cada vez mais presente em todas as discussões académicas e públicas, relacionadas com as reformas do ensino e o ensino das ciências. Em todas essas discussões, a ciência e a tecnologia estão presentes como aspectos não problemáticos a serem assumidos pelo ensino para todos os cidadãos.

Segundo Ratcliffe (1998), os limites entre a ciência e a tecnologia são turvos, particularmente na linguagem do dia-a-dia, podendo-se argumentar que a tecnologia é orientada para ‘o cliente e o produto’ enquanto que a ciência é orientada para o ‘conhecimento’ com poucas restrições no seu desenvolvimento, no entanto, isto não significa que a ciência e a tecnologia deverão ser vistas como disciplinas completamente separadas no currículo da escola secundária. Esta ideia é mantida pela National Academy of Sciences (1996), ao considerar que a característica distintiva central entre a ciência e a tecnologia é o facto de terem um objectivo diferente: “o objectivo da ciência é compreender o mundo natural, e o objectivo da tecnologia é fazer modificações no mundo para ir de encontro às necessidades humanas” (p. 24), sendo a tecnologia colocada como paralela à ciência como inquérito. Nesta perspectiva, a tecnologia e a ciência estão intimamente relacionadas, pois um único problema muitas vezes tem aspectos científicos e tecnológicos, uma vez que a necessidade de responder a questões do mundo natural leva ao desenvolvimento de produtos tecnológicos. Além disso, as necessidades tecnológicas podem ser derivadas da investigação científica (National Academy of Sciences, 1996), sendo o exemplo da clonagem uma relação frutífera desta dinâmica entre a ciência e a tecnologia (Ratcliffe, 1998).

Partindo da ideia de literacia científica entendida como “o conhecimento e a compreensão dos conceitos e processos científicos exigidos para a tomada de decisões pessoais, participação nos assuntos cívicos e culturais e na produtividade económica” (National Academy of Sciences, 1996, p. 22), Ratcliffe (1998) apresenta três vertentes da literacia científica descritas por vários investigadores:

- Conhecimento e compreensão de alguns conceitos científicos;
- Uma compreensão que os esforços científicos são actividades humanas sociais, envolvendo juízos de valor e contextos culturais;
- Uma compreensão dos processos envolvidos na condução de um raciocínio sobre a ciência. (p. 7)

A literacia científica significa que a pessoa pode perguntar, encontrar ou determinar respostas para questões que surgem a partir da sua curiosidade sobre as experiências da vida do dia-a-dia, o que significa que tem habilidade para descrever, explicar e prever fenómenos naturais, é capaz de ler e compreender artigos sobre ciência na imprensa popular e comprometer-se numa conversação social sobre a validade das conclusões apresentadas, pode identificar assuntos científicos subjacentes a decisões nacionais e locais e expressar posições que são científica e tecnologicamente informadas. Deverá também, ser capaz de avaliar a qualidade da informação científica

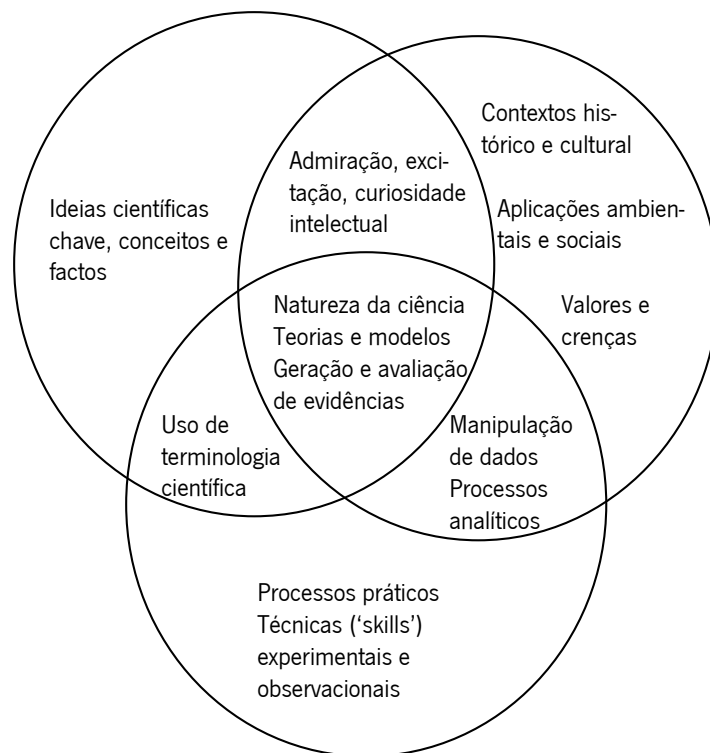
que está na base das fontes e métodos usados que a gerou e ser capaz de colocar e avaliar argumentos baseados em evidências e tirar conclusões adequadas a partir desses argumentos (National Academy of Sciences, 1996).

Ratcliffe considera que se deve questionar por que razão é que as três vertentes da literacia científica são tão importantes para a educação dos alunos, uma vez que, por exemplo Miller (citado em Ratcliffe, 1998), agrupa os argumentos para a ‘compreensão pública da ciência’ em cinco categorias:

- 1) económica - há uma relação entre o nível de compreensão pública da ciência e a riqueza da nação;
- 2) utilidade – compreender a ciência é útil numa sociedade tecnológica;
- 3) democrática – é necessário compreender a ciência para participar em tomadas de decisão sobre assuntos que têm uma base científica;
- 4) social – é importante manter ligações entre a ciência e a cultura mais ampla;
- 5) cultural – a ciência é a maior aquisição da nossa cultura e todos os jovens deverão ser capazes de a compreender e apreciar (p. 7-8).

Segundo a National Academy of Sciences (1996), os indivíduos irão exibir a sua literacia científica de diferentes maneiras: usando adequadamente os termos técnicos e aplicando conceitos científicos e processos e, muitas vezes, exibindo diferentes literacias em diferentes domínios, tais como compreender os conceitos e palavras das ciências da vida e compreender menos os das ciências físicas. Na realidade, para esta Academia a literacia científica tem diferentes graus e formas e expande-se e aprofunda-se ao longo do tempo, não apenas durante os anos que as pessoas permanecem na escola, mas as atitudes e valores estabelecidos perante a ciência nos primeiros anos moldará o desenvolvimento da literacia da pessoa como adulto.

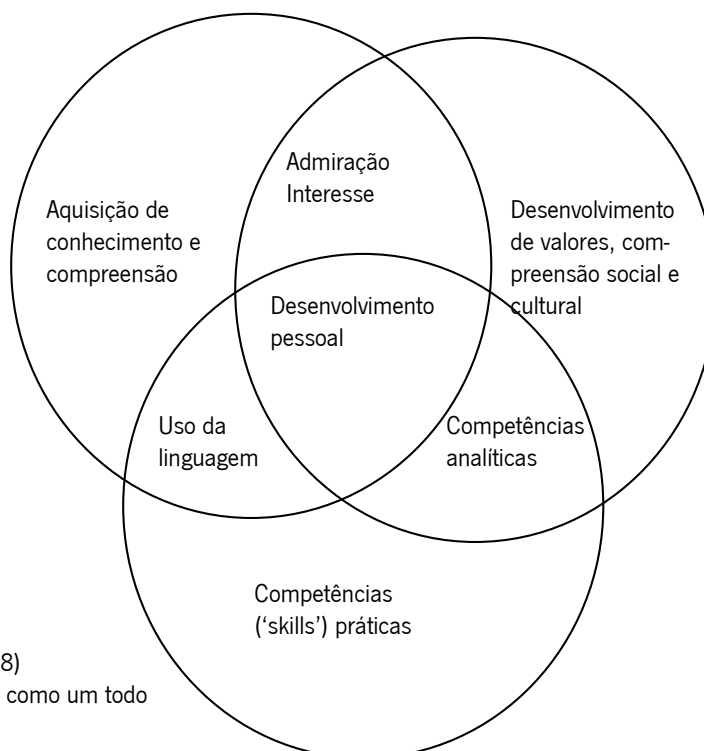
Segundo Ratcliffe (1998) a figura 1 retrata os elementos que contribuem para a ‘literacia científica’.



Fonte: Ratcliffe (1998)

Figura 1. Elementos da Ciência

Na perspectiva de Ratcliffe, só estes aspectos da literacia científica não constituem uma descrição adequada dos objectivos da educação em ciências, pois o desenvolvimento individual do aluno é importante. Neste sentido, é necessário mostrar como é que os elementos da literacia científica podem contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos (figura 2).



Fonte: Ratcliffe (1998)

Figura 2. Educação da pessoa como um todo

Se alguma das áreas descritas na figura 2 faltar, a educação do indivíduo está empobrecida, tal como reconhece Jenkins (citado em Ratcliffe, 1998), ao identificar as características significativas de uma abordagem da ciência pelo indivíduo, na sua discussão sobre 'ciência do cidadão': *o interesse dos cidadãos pela ciência e tecnologia é diferente em função da ciência, do grupo social e do género*, as mulheres, particularmente, estão mais interessadas nos assuntos médicos que nas ciências físicas; *para a maior parte dos cidadãos, o interesse na ciência e tecnologia está associado às decisões que têm que tomar e às acções que têm que fazer*, isto é, procuram o conhecimento científico com objectivos sociais específicos relacionados com a saúde, lazer e tomadas de decisão locais; *os cidadãos escolhem o nível de explicação adequado para o objectivo que querem atingir*, pois mantêm ideias sobre conceitos científicos, algumas que são concepções erradas, mas que se têm mostrado adequadas no dia-a-dia; *os cidadãos consideram o conhecimento científico e tecnológico a par do outro conhecimento disponível*, porque durante a vida social e laboral as pessoas constroem um corpo prático de conhecimento testado e validado pela experiência individual e colectiva; *os cidadãos consideram o conhecimento científico e tecnológico a par das suas relações sociais e institucionais*, devemos fazer questões sobre a fonte e a validade do conhecimento científico, especialmente se estão em conflito com as visões dos especialistas; *os cidadãos têm atitudes complexas face aos riscos associados aos assuntos científicos ou tecnológicos*, os riscos são vistos de diferentes maneiras de acordo com os factores sociais, psicológicos e contextuais; *os cidadãos cientificamente informados são mais exigentes nos seus julgamentos sobre os assuntos relacionados com a ciência e a tecnologia*, no entanto, ter mais conhecimento científico pode ajudar, mas não garantir a tomada de decisões racionais.

Para a maior parte dos cidadãos, a ciência faz parte da sua educação geral e faz parte da sua preparação para a vida numa democracia técnica e industrializada moderna (Millar, 2002). Wellington (2000) defende um conjunto de atitudes e valores que deverão ser desenvolvidos na educação de futuros cidadãos, tais como: o cepticismo saudável, mas não cinismo; respeito pelos outros; juízo crítico, sem desconsiderar os outros ou ser mordaz; avaliação cuidadosa e opinião informada; leitura, observação e escuta crítica; quantidade adequada de tolerância e pensamento racional sem ser frio e sem emoções. Além disso, defende um conjunto de competências e habilidades que serão necessárias para um futuro sustentável, que inclui: a habilidade de fazer pessoalmente juízos de valor informados; competências de pensamento, incluindo ser capaz de 'pensar por si próprio'; ouvir as outras pessoas; descobrir e pesquisar informação; questionar e avaliar de onde vem a informação, quem a colocou lá e como está apresentada e a habilidade de pensar

pensar cuidadosamente sobre as consequências do seu próprio comportamento. A essência da definição encontrada pela Nacional Science Teachers Association (NSTA) para a abordagem Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), como o ensino-aprendizagem da ciência e da tecnologia no contexto da experiência humana, está em considerar que “o pano de fundo” da abordagem CTS consiste no envolvimento dos alunos em experiências e assuntos científicos ou tecnológicos que se encontram directamente ligados às suas vidas (Yager citado em Canavarro, 1999). Esta abordagem, feita através da experiência, permite o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos um papel consciente e activo na sociedade e, desta forma, contribuirá para um maior número de cidadãos cientificamente letrados. As ciências na escola devem, pois, permitir satisfazer as necessidades pessoais e sociais dos indivíduos no sentido da melhor qualidade de vida para todos. Devem também dar ferramentas que ajudem na resolução de problemas correntes, mas também apoiar a escolha vocacional e para o prosseguimento de estudos.

Segundo Canavarro (1999), a interacção ciência - sociedade exige que o investigador reivindique condições à sociedade e crie condições para que o cidadão comum (e contribuinte) compreenda a razão de ser e o esforço despendido na investigação. Nesta perspectiva, também é função do investigador a missão da descodificação e da valorização da ciência. Missão, aliás, que segundo o autor, só pode ser seriamente efectuada por investigadores qualificados, pois o pior serviço que se pode prestar à ciência e à sociedade é o de uma divulgação científica inadequada, veiculadora de falsos conceitos e explicações infundadas que, a título da simplificação, infantilizam e destroem a verdade e o rigor.

O reconhecimento de que é necessário haver uma interacção entre ciência e sociedade trará mais tarefas aos investigadores e docentes de todos os graus de ensino mas, muito provavelmente, conduzirá à construção de uma nova escola capaz de responder aos desafios do mundo actual. E, aqui, volta-se à problemática da actualização permanentemente dos professores.

Uma abordagem CTS dá grande ênfase aos assuntos e aos temas que têm repercussões sociais de base científica como organizadores do ensino das ciências na escola, porque incentiva a curiosidade e permite a observação e exploração por parte de alunos e professores. Segundo Solomon *et al.* (citado em Canavarro, 1999),

todos os cidadãos europeus necessitam ser cientificamente letrados e capazes de aplicar o conhecimento científico a questões do seu dia-a-dia. (...) Em termos do ensino da ciência, tal implica compreender a natureza do pensamento científico, a relevância da ciência e discutir questões sociais ligadas à ciência. (p. 126)

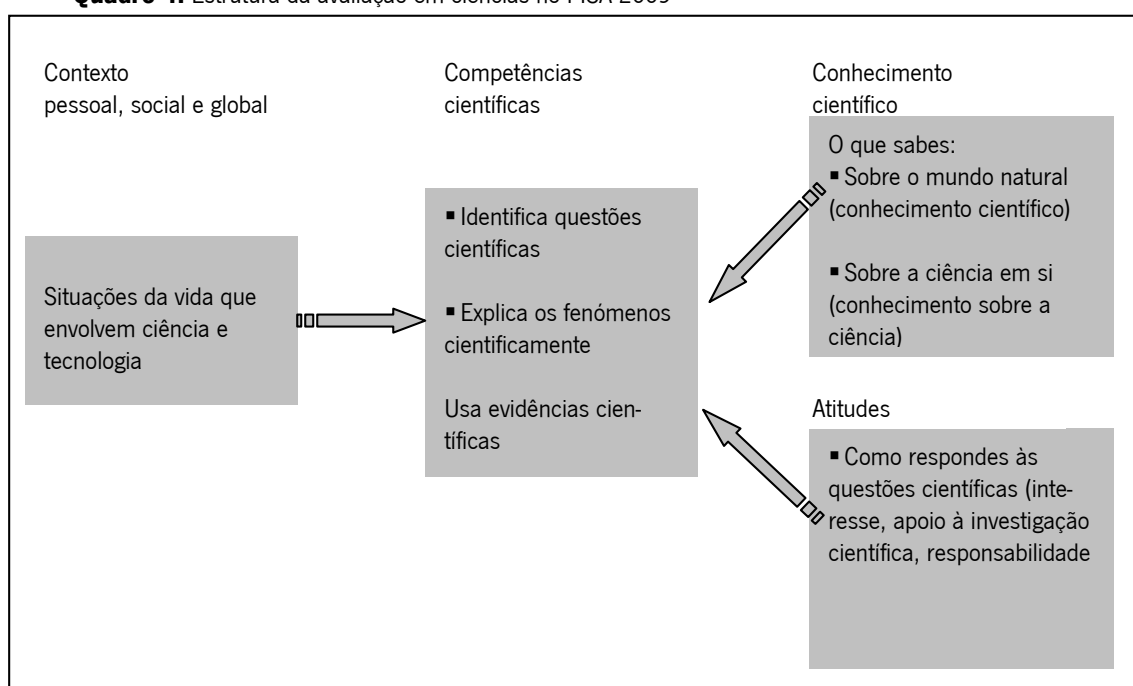
Os diferentes estudos sobre as abordagens do ensino das ciências, principalmente depois do aparecimento do construtivismo e da explosão do movimento das concepções alternativas dos alunos, da perspectiva CTSA, mas também a estratégia do trabalho prático reflexivo e a resolução de problemas, vieram colocar a questão da inclusão CTSA nas orientações programáticas do Ensino Básico e Secundário. Segundo Miguéns, Serra, Simões e Roldão (1996), “a educação em ciência numa perspectiva CTS não pode omitir o factor humano, antes privilegiando o desenvolvimento pessoal e social do aluno e a sua formação para a cidadania e revalorizando a educação para os valores através da ciência” (p. 28).

A literacia científica tem-se tornado o termo usado para expressar a ampla e englobante finalidade do ensino em ciências (Bybee, 2009). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), criado em 1997, representa o compromisso dos governos dos países-membros da OCDE de monitorizar os resultados dos sistemas educativos em termos das realizações dos estudantes numa estrutura internacional comum. O PISA é um esforço de cooperação entre os cientistas dos países participantes para um trabalho articulado dos governos, segundo os interesses políticos comuns (OCDE, 2006). Segundo a OCDE (OECD, 2009) o PISA 2009, representa a continuação da estratégia de dados adoptada em 1997 pelos países da OCDE. Como em 2000, a literacia em leitura é o foco da investigação do PISA 2009, mas a rede conceptual da leitura foi actualizada e agora também inclui a avaliação da leitura de textos electrónicos. A estrutura para a literacia matemática foi amplamente desenvolvida para o PISA 2003 e permanece inalterada em 2009, similarmente, a estrutura para avaliar a literacia científica foi altamente desenvolvida para o PISA 2006 e permanece inalterada em 2009. O PISA 2009, mede a literacia científica entendida como,

o conhecimento científico de um indivíduo e utilização desse conhecimento para identificar questões científicas, adquirir novos conhecimentos, explicar fenómenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre temas relacionados com a ciência; compreender os aspectos característicos da ciência como forma de conhecimento e de investigação humana; ter consciência da forma como a ciência e a tecnologia configuram os nossos ambientes material, intelectual e cultural; e ter disponibilidade para se envolver em questões relacionadas com a ciência, assim como com as ideias científicas, como cidadão reflexivo. (OECD, 2009, p. 14)

As categorias utilizadas para avaliar a literacia científica e as suas questões de avaliação da ciência são as seguintes: contextos científicos, isto é, reconhecer situações da vida que envolvem a ciência e a tecnologia; competências científicas, ou seja, identificar questões científicas, explicar cientificamente fenómenos e tirar conclusões baseadas em evidências científicas; os domínios do conhecimento científico, isto é, compreender o mundo natural com base no conhecimento científico que inclui o conhecimento sobre o mundo natural e sobre a natureza da ciência; e atitudes face à ciência, ou seja, interesse pela ciência, apoio à investigação científica, e motivação para agir responsabilmente face, por exemplo, aos recursos naturais e ambiente (quadro 4).

Quadro 4. Estrutura da avaliação em ciências no PISA 2009



Fonte: OECD (2009)

As situações e os contextos relacionados com a saúde, na avaliação da literacia científica são de três tipos (OECD, 2009):

- *Pessoal* (sobre si próprio, a família e o grupo de pares) que inclui itens sobre a manutenção da saúde, acidentes e nutrição;
- *Social* (a comunidade), inclui itens sobre o controlo de doenças, transmissão social, escolhas alimentares e saúde comunitária;
- *Global* (a vida em todo o mundo), inclui itens sobre epidemias e disseminação de doenças infecciosas.

A literacia em saúde é uma área que actualmente é cada vez mais discutida no contexto político, social e na comunidade educativa. O papel da literacia científica na literacia em saúde e, mais especificamente, na saúde sexual será posteriormente explorado (secção 2.3).

Síntese

A discussão anterior realçou a necessidade de actualmente existir uma educação em ciências geral para todos os cidadãos, que utiliza a literacia científica e a abordagem CTS que lhe está associada como conceitos chave. Actualmente, se por um lado, existe consenso acerca da importância da literacia científica para o pleno desenvolvimento de cidadãos que consigam exercer o seu direito de cidadania numa sociedade democrática, por outro lado, também existe consenso acerca da necessidade de encorajar cada vez mais jovens a procurarem carreiras relacionadas com a ciência e a tecnologia. A questão que se coloca é se a educação em ciências para os futuros cientistas deverá ser diferente. Esta questão está relacionada com o 'quando' e 'em que altura' a especialização deve aparecer no currículo obrigatório, com a escolha deliberada de uma área do conhecimento em detrimento das outras. Todavia, os futuros cientistas também são futuros cidadãos, por isso, um currículo diferente para os futuros cientistas não pode negligenciar os elementos essenciais do desenvolvimento pessoal e científico.

Um segundo aspecto fulcral da discussão anteriormente apresentada, é o reforço da ideia de que a educação em ciências que explora a natureza da ciência e tem subjacente a visão de que a ciência deve ser ensinada pelo valor intrínseco à própria ciência, por razões de cidadania e por razões utilitárias, promove a literacia dos alunos para que ajam como cidadão activos numa sociedade democrática e pode ajudar as gerações futuras a lidar com uma sociedade científica e tecnológica, com todas as implicações que isso traz no domínio da saúde sexual, nomeadamente, na separação do prazer sexual da reprodução, na resolução de problemas reprodutivos, recorrendo à reprodução medicamente assistida e na possibilidade de tomar decisões informadas em relação ao aborto, entre outras.

Um penúltimo aspecto, várias vezes afluído ao longo das discussões anteriores, é o desafio que os actuais objectivos da educação em ciências colocam à metodologia de ensino das ciências. A utilização de estratégias activas e participativas, o trabalho prático, com especial ênfase para o trabalho experimental, a resolução de problemas científicos e sócio-científicos e a parti-

cipação dos alunos nas actividades desenvolvidas num ensino centrado no aluno, são as considerações metodológicas mais frequentes. Greany (2008) reforça esta ideia, ao afirmar que os programas de literacia participativos são muitas vezes vistos como um instrumento potencial para a capacitação e equidade de género nos países desenvolvidos.

2.2.2 - Literacia em Saúde e Literacia Crítica em Educação Sexual

Literacia em Saúde

A literacia em saúde é definida como a capacidade para obter, compreender e usar informação para promover e manter a saúde (Shohet, 2002). As pessoas devem ser capazes de avaliar a qualidade e a credibilidade da informação, analisar os riscos e os benefícios relativos, calcular dosagens, interpretar os resultados dos testes médicos e localizar informação de saúde (Roosevelt, 2004; Kerka, 2003; Shohet, 2002). Isso requer um grupo complexo de competências, tais como: saber ler, escutar, analisar, tomar decisões e aplicar essas competências em situações de saúde (Glassman, 2010; Roosevelt, 2004). A Organização Mundial de Saúde (WHO, 1998) sintetiza as ideias anteriores explicando que a literacia em saúde representa as competências cognitivas e sociais que determinam a motivação e habilidade dos indivíduos para obter acesso à informação e compreendê-la e usá-la de maneira a promover e manter uma boa saúde, o que significa mais do que ser capaz de ler panfletos e fazer apontamentos com sucesso. De acordo com a WHO (1998), ao melhorar o acesso das pessoas à informação sobre saúde e à sua capacidade para a usar com eficácia, a literacia em saúde é crítica para a capacitação. Uma pessoa com literacia em saúde possui quatro características: faz uma aprendizagem auto-dirigida, é um pensador crítico, resolve problemas de saúde, é um comunicador eficaz e é responsável por ser uma cidadão produtivo (Joint Committee on National Health Education Standards, 2007).

Para encorajar a literacia em saúde entre as crianças e os adolescentes, tem que se lhes proporcionar oportunidades para aprenderem e usarem essas competências (Brey, Clark & Wantz, 2007). Nos Estados Unidos da América, o Standard Nacional para a Educação para a Saúde (Joint Committee on National Health Education Standards, 2007) estabeleceu que os alunos deverão demonstrar habilidade para aceder a informação de saúde válida e aos serviços de saúde (standard 3). Com esse objectivo, os professores desenvolvem técnicas que proporcionam às crianças

crianças e aos adolescentes oportunidades para desenvolver a sua literacia em saúde e a assertividade, através da sua contribuição para uma arquivo de recurso com informação sobre a saúde, produtos e serviços, organizados em quatro lugares: escola, comunidade ou órgãos de saúde pública, locais de trabalho e clínicas (Brey *et al.*, 2007). Wilson (citado em Kerka, 2003) explica que têm vindo a ser identificadas as componentes que tornam esse sistema de literacia de saúde eficaz: 1) há um sistema de disseminação da informação que proporciona materiais que sejam legíveis, compreensíveis, confiáveis e culturalmente sensíveis; 2) há um sistema de aprendizagem da literacia em saúde coordenado; 3) há um sistema de avaliação; 4) há um sistema formal e informal de conselhos de saúde, incluindo linhas telefónicas, livros e suporte on-line; 5) há um sistema de aprendizagem proporcionado pelos profissionais de saúde.

Nutbeam (2000) descreve três níveis de literacia de saúde que englobam competências e habilidades que reflectem um aumento dos graus de autonomia e capacitação pessoal:

- 1) *Literacia em saúde funcional*. O objectivo educativo é a comunicação da informação. Engloba as competências de leitura e escrita básicas para compreender e seguir mensagens de saúde simples. O conteúdo inclui a transmissão factual de informação sobre os riscos de saúde e o uso dos serviços de saúde;
- 2) *Literacia em saúde interactiva*. O objectivo educativo é o desenvolvimento de competências pessoais, que inclui competências cognitivas e interpessoais para gerir a saúde em cooperação com os profissionais;
- 3) *Literacia em saúde crítica*. O objectivo educativo é a capacitação pessoal e da comunidade, que inclui a habilidade para analisar criticamente a informação, aumentar a sensibilização e participar em acções para ultrapassar barreiras. O conteúdo engloba proporcionar informação sobre as determinantes da saúde sociais e económicas e oportunidades para atingir mudanças políticas e/ou organizacionais.

De acordo com Shohet (2002), a literatura médica geralmente enfatiza a literacia funcional. As relações entre saúde e literacia são muitas vezes discutidas através da associação da baixa literacia com problemas de saúde, pois a investigação tem documentado ligações entre um maior nível educativo e melhores resultados de saúde (Glassman, 2010; Kerka, 2003; Shohet, 2002). Todavia, a literacia em saúde não é idêntica à literacia geral. A literacia em saúde que vai para além das competências de literacia básicas inclui: 1) comunicação de informação em saúde; 2) literacia e saúde como práticas culturais e sociais; 3) a relação entre informação em saúde, literacia e comportamento; 4) o impacto da internet no uso da informação em saúde (Kerka, 2003).

A comunidade médica tem avaliado principalmente a legibilidade dos materiais de saúde (Shohet, 2002). Vários estudos têm mostrado que muitos materiais de saúde escritos, tais como folhetos, instruções dos cuidados de saúde e formulários de seguros exigem um elevado nível de leitura (Roosevelt, 2004; Kerka, 2003). A literatura médica tem enfatizado a simplificação, uma linguagem simples e o uso de ajudas visuais e símbolos para as pessoas com uma baixa literacia (Kerka, 2003; Shohet, 2002). Todavia, alguns estudos também mostram que mesmo a informação simplificada pode não ser compreendida por pessoas com níveis de literacia mais elevados, se os conceitos forem apresentados num contexto não familiar (Kerka, 2003). Além disso, há outros factores que podem influenciar o uso das informações de saúde, tais como as características demográficas dos utentes, o controlo do *locus* de saúde, as crenças e os factores ambientais (Nielsen-Bohlman, Panzer & Kinding, 2004; Kerka, 2003).

Segundo Kerka (2003), vários estudos têm mostrado que a literacia em saúde depende do contexto, da cultura e das práticas sociais dos indivíduos, por isso têm que ser tidas em atenção para determinar o seu nível de literacia científica. A literacia em saúde numa linguagem/cultura pode não ser transferível para outra. Pode existir uma comunicação errada por existirem diferentes significados para as palavras ou frases que os profissionais com diferentes linguagens utilizam para os problemas de saúde. Kerka também refere estudos que mostram que o efeito do contexto na literacia em saúde também se vê ao examinar as suas relações com os comportamentos de saúde. Pessoas com altos níveis de literacia noutras situações, podem ter dificuldade em lidar com as informações de saúde quando estão doentes e têm de lidar com os traumas emocionais e stress associados, ou seja, podem tornar-se pacientes com baixo nível de literacia por causa de deficiências físicas ou cognitivas, tais como a deficiência visual.

Segundo Glassman (2010) e Kerka (2003) a Internet é outro contexto no qual a literacia em saúde é crítica. A informação sobre saúde disponível on-line pode capacitar os consumidores para participar activamente nos seus cuidados de saúde e mudar as decisões tomadas pelo médico. Além disso, neste acesso à informação, a literacia crítica é crucial, porque as preocupações sobre confiabilidade e precisão da informação para pessoas que são leigas no assunto, e a quem falta background para interpretar a informação, pode levar a potenciais perigos de diagnóstico e tratamento. Kotecki e Chamness (citado em Brey *et al.*, 2007) sugerem que os sites que têm melhor probabilidade de ser fontes válidas de informação em saúde são os que: 1) proporcionam uma verificação ou análise do material; 2) apresentam as credenciais dos autores; 3) indicam a fonte

da editora; 4) fornecem documentação consistente; 5) fornecem factos consistentes com informações contidas noutras fontes.

O Instituto de Medicina dos Estados Unidos, no documento “Health Literacy: A Prescription to End Confusion” (Nielsen-Bohlman *et al.*, 2004) descreve um quadro conceptual para a literacia em saúde. A figura 3 coloca a literacia como a fundação da literacia em saúde e a literacia em saúde como um mediador activo entre os indivíduos e os contextos de saúde.

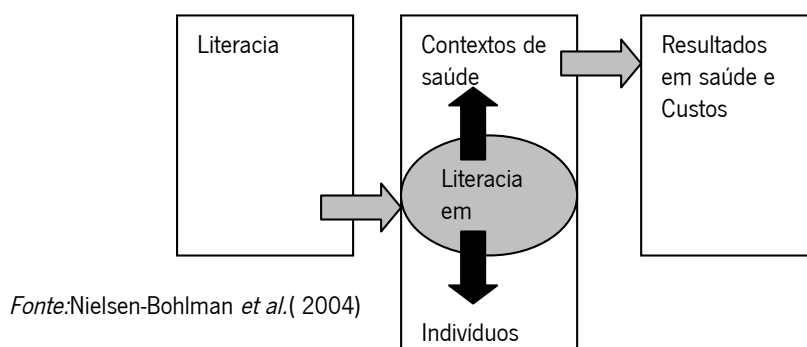


Figura 3. Quadro conceptual da literacia em saúde

De acordo com este documento, os indivíduos trazem conjuntos específicos de factores para o contexto de saúde, incluindo habilidades cognitivas, competências sociais, estado emocional e condições físicas, tais como acuidade visual e auditiva. A literacia proporciona as competências que capacitam os indivíduos para compreender e comunicar a informação e preocupações de saúde. A literacia em saúde é a ponte entre a literacia e outras competências e habilidades do indivíduo, no contexto de saúde. A figura 4, ilustra os três factores-chave que deverão assumir a responsabilidade pela literacia em saúde e dentro dos quais as competências da literacia em saúde deverão ser construídos.

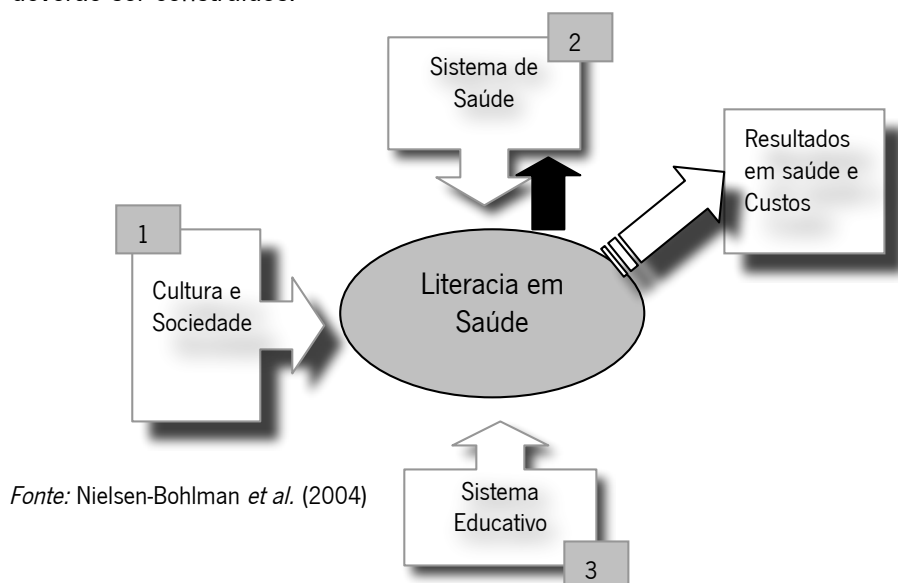


Figura 4. Pontos potenciais para a intervenção no quadro conceptual da literacia em saúde

Os sectores que constituem o contexto da literacia em saúde são a cultura e a sociedade (1), o sistema de saúde (2) e o sistema educativo (3), que também proporcionam os pontos de intervenção para as mudanças e as oportunidades para melhorar a literacia em saúde. Nielsen-Bohlman *et al.* (2004) salientam que este modelo não é causal, pois é provável que as determinantes da literacia em saúde sejam tão variadas e complexas como as da maior parte dos problemas que agora se enfrentam no campo da saúde, apesar das relações causais entre uma literacia em saúde limitada e os resultados em saúde estarem a ser sugeridas pela investigação como uma conexão causal.

Segundo Nielsen-Bohlman *et al.* (2004) o termo 'cultura' é entendido neste modelo como a partilha de ideias, significados e valores adquiridos pelos indivíduos como membros da sociedade. As influências culturais, sociais e familiares têm uma importância crítica na formação de atitudes e crenças e, neste sentido, influenciam como é que as pessoas interagem com o sistema de saúde e ajudam a determinar a adequação das competências da literacia em saúde nos diferentes contextos. As condições pelas quais os indivíduos têm pouco ou nenhum controlo sobre a sua habilidade para uma participação plena numa sociedade com literacia em saúde compreendem os determinantes sociais da saúde (a linguagem nativa, o status sócio-económico, o género e a etnia, juntamente com a influência dos mass media como representada nas notícias publicadas, publicidade, marketing) e a grande quantidade de fontes de informação sobre saúde disponíveis através de recursos electrónicos. O sistema educativo na escolaridade obrigatória, está encarregado de desenvolver a leitura e a escrita que, cumulativamente, formam os alicerces para competências mais complexas, envolvendo a compreensão e a aplicação. Por último, no sistema de saúde começam a ser trabalhadas mensagens relacionadas com a saúde e são desenhados planos de acção e definidos direitos e responsabilidades, existem iniciativas de investigação e são desenvolvidas, apoiadas e monitorizadas recomendações para a promoção da saúde.

Literacia Crítica em Saúde Sexual

Vilaça (2006), recorre ao trabalho de St Leger na área da nutrição, para aplicar à educação sexual a organização estratégica das escolas promotoras de saúde, que possibilita a aquisição de resultados da literacia em saúde ao criar possibilidades para os alunos fazerem aquisições de quatro categorias: competências (*skills*) de aprendizagem ao longo da vida; compe-

tências e comportamentos; conhecimento cognato específico e destrezas; auto-atributos. Recorrendo à área da sexualidade, esta investigadora mostra como a construção desses blocos leva a resultados de aprendizagem que estão dependentes da aquisição pelos estudantes de cada um dos três níveis de literacia em saúde de Nutbeam (quadro 5).

Quadro 5. Resultados de aprendizagem em saúde sexual usando a abordagem compreensiva das escolas promotoras de saúde

Competências de aprendizagem ao longo da vida	Competências e comportamentos	Conhecimento cognato específico e competências	Auto-atributos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender as modificações morfológicas do sistema reprodutor nas diferentes fases da vida (e.g. desenvolvimento sexual intra-uterino, desenvolvimento puberal, fecundação, gravidez e menopausa/ andropausa); ▪ Reconhecer as modificações afectivo-comportamentais nas diferentes fases da vida (identidade sexual, imagem corporal, orientação do desejo sexual, resposta sexual, comportamento sexual e afectividade); ▪ Aprender quais são os problemas sexuais no par ao longo da vida e formas de os resolver; ▪ Conhecer como prevenir o cancro (e.g. de mama, de testículo, de ovário, de útero, pelo vírus do papiloma humano); ▪ Conhecer quais são os comportamentos de risco e de prevenção das ISTs e de uma gravidez não desejada; ▪ Aprender quais são as formas de violência sexual nos vários locais e meios para as prevenir ou denunciar; ▪ Conhecer qual é o sistema de apoio local, nacional e internacional à saúde sexual e reprodutiva nas diversas fases da vida; ▪ Usar competências de aprendizagem para mudar as expressões da sua própria sexualidade e da dos outros; ▪ Demonstrar capacidade para compreender o debate sobre reprodução medicamente assistida ou sobre clonagem embrionária e reprodutiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para ler formas de consentimento escritas, instruções (e.g. colocar o preservativo, usar a pílula), folhetos (e.g. benefícios e riscos da mamografia) ou outras informações de cuidados de saúde escritas; ▪ Compreender a informação oral e escrita dada pelos médicos, enfermeiros, farmacêuticos ou seguradoras; ▪ Habilidade para colocar o preservativo; ▪ Competências para adquirir/ comprar o preservativo, pílula, etc.; ▪ Capacidade para ser assertivo nas relações sociais; ▪ Capacidade para recorrer ao sistema de saúde quando necessita; ▪ Capacidade para agir no sentido de resolver problemas sexuais pessoais ou da comunidade; ▪ Habilidade para intervir na definição de políticas locais, nacionais e internacionais de promoção da saúde sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer em que consiste a saúde sexual; ▪ Habilidade para ser pró-activo na vida em sociedade e no casal; ▪ Compreender os significados da sexualidade dentro de vários contextos culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para tomar decisões em tratamentos clínicos relacionados com o sistema reprodutor; ▪ Sentir-se confortável com a imagem corporal; ▪ Sentir-se confortável com a sua orientação sexual; ▪ Habilidade para usar o preservativo nas suas relações amorosas; ▪ Capacidade para ser assertivo com o seu parceiro(a); ▪ Habilidade para agir como catalizador das mudanças dos pais (e.g. para intervirem na promoção da saúde sexual dos jovens na escola, melhorarem o diálogo em casa); ▪ Habilidade para intervir democraticamente na promoção da saúde sexual.

Fonte: Vilaça (2006)

Segundo Vilaça (2006), na primeira categoria, ‘competências de aprendizagem ao longo da vida’, a responsabilidade da escola é fundamental para a adaptação das pessoas a acontecimentos da vida, como, por exemplo, à modificação da imagem corporal ao longo da vida, às alterações afectivo-sexuais e resposta sexual, ser pais, à identificação de problemas sexuais individuais ou do par e selecção de estratégias de resolução, à prevenção do cancro relacionado com o sistema reprodutor, à prevenção de IST’s e de gravidez não desejada, à prevenção de violência sexual ou sua denúncia e à tomada de decisões conscientes sobre o aborto, entre outras.

Na segunda categoria, ‘competências e comportamentos’, as escolas também estão encarregadas do desenvolvimento de certas competências que levam a comportamentos adequados. Segundo Vilaça (2006), ser capaz de ler habilita para ler formas de consentimento escritas sobre tratamentos ou cirurgias, instruções para colocar o preservativo ou usar a pílula, ler e interpretar folhetos sobre os benefícios e riscos da mamografia ou outras informações de cuidados de saúde escritas. Também é crucial desenvolver a habilidade para colocar o preservativo, comprá-lo e negociar o seu uso com o(a) parceiro(a), adquirir a pílula e frequentar as consultas adequadas de saúde sexual, ser assertivo nas relações sociais, recorrer ao sistema de saúde quando necessita, agir no sentido de resolver problemas pessoais ou da comunidade e intervir na definição de políticas locais, nacionais e internacionais de promoção da saúde sexual.

Na terceira categoria, ‘conhecimento cognato e destrezas (*skills*)’, a escola deve exigir que o aluno conheça em que consiste a saúde sexual, tenha habilidade para ser pró-activo na vida em sociedade e no casal e compreenda os significados da sexualidade dentro de vários contextos culturais.

Na última categoria, ‘auto-atributos’, a escola deve capacitar o aluno para tomar decisões em tratamentos clínicos relacionados com o sistema reprodutor, sentir-se confortável com a imagem corporal e com a sua orientação sexual, ter habilidade para usar o preservativo nas suas relações amorosas, ser assertivo com o seu parceiro(a), ter habilidade para agir como catalizador das mudanças dos pais (e.g. para intervir na promoção da saúde sexual dos jovens na escola, melhorar o diálogo em casa) e intervir democraticamente na promoção da saúde sexual.

Ao analisar o modelo de Nutbeam (2000), que mostra o que é que a literacia em saúde nos capacita a fazer tendo em atenção que as fortes ligações entre a literacia e a literacia em saúde são essenciais para considerar as mudanças na educação para a saúde e nos programas de comunicação, Vilaça (2006) propôs um modelo para a educação sexual que inclui os três níveis hierárquicos de Nutbeam: literacia em saúde funcional, literacia em saúde interactiva e literacia

em saúde crítica. Segundo Vilaça (2006), a ‘literacia funcional/ básica’ reflecte os resultados da educação para a saúde tradicional, baseada na comunicação de informação factual sobre riscos para a saúde e sobre como usar o sistema (quadro 6).

Quadro 6. Promoção na escola da literacia em saúde sexual funcional

Nível de literacia em saúde e objectivo educativo				
Conteúdo		Resultados		Exemplos de actividades educativas
		Benefícios individuais	Benefício comunitário	
Literacia em saúde funcional	<p>Transmissão de informação factual sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> o que é e como se expressa a sexualidade, morfofisiologia dos sistemas reprodutores, fertilidade masculina e feminina identidade e papéis de género, desenvolvimento anormal dos genitais e hermafroditismo como se configura e expressa o desejo e a resposta sexual humana variações no comportamento sexual o que é o abuso sexual de menores, técnicas dos agressores, reacções da vítima e Lei concepção, desenvolvimento embrionário e fetal e parto infertilidade e métodos alternativos à concepção clonagem terapêutica e reprodutiva métodos contraceptivos aborto: métodos e lei meios de transmissão e prevenção ISTs; como tratar pessoas infectadas VIH. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar o conhecimento sobre os riscos e os factores protectores da saúde sexual e sobre os serviços de saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar a participação em programas de saúde na população (rastreios e imunização) 	<p>Actividades baseadas na turma com alunos como “professores” e professores como facilitadores da aprendizagem e.g.:</p> <ul style="list-style-type: none"> tempestade de ideias em grupo ou turma, grupos de estudo, grupos de investigação, painéis integrados investigação na biblioteca, internet ou em guias de actividades/ livros realização de pequenos questionários, fichas de trabalho, prática laboratorial produção de material didáctico sobre os temas tratados.

Fonte: Vilaça (2006)

Desenvolver a ‘literacia em saúde sexual funcional’, implica desenvolver competências de leitura e escrita básicas para compreender e seguir mensagens de saúde simples e capacitar os indivíduos para funcionar eficazmente em todas as situações do dia-a-dia. Estas actividades, incluem a transmissão de informação factual sobre, por exemplo, o que é e como se expressa a sexualidade, morfofisiologia dos sistemas reprodutores, fertilidade masculina e feminina, identidade e papéis de género, desenvolvimento anormal dos genitais e hermafroditismo, como se configura e expressa o desejo e a resposta sexual humana e variações no comportamento sexual. De acordo com Vilaça (2006), geralmente estas actividades “resultam em benefícios para o indivíduo, mas também podem beneficiar a população, por exemplo, promovendo a participação em campanhas de imunização ou rastreio. Tipicamente, estas abordagens não convidam à comunicação interactiva nem promovem o desenvolvimento de competências e a autonomia.” (p. 69).

A ‘literacia em saúde sexual interactiva/ comunicação’, “é uma literacia mais avançada que inclui competências cognitivas e interpessoais para gerir a saúde em parceria com os profissionais, participar nas actividades do dia-a-dia, extrair informação e significado das diferentes

formas de comunicação e aplicar a nova informação para mudar as circunstâncias” (Vilaça, 2006, p. 70). Promover na escola este nível de literacia em saúde sexual envolve criar oportunidades para desenvolver competências específicas (quadro 7).

Quadro 7. Promoção na escola da literacia em saúde sexual interactiva

Nível de literacia em saúde e objectivo educativo					
Conteúdo		Resultados		Exemplos de actividades educativas	
		Benefícios individuais	Benefício comunitário		
Literacia em saúde interactiva	<p>Oportunidades para desenvolver competências específicas, e.g.:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ resolução de problemas sobre: as funções e regulação social da sexualidade; mudanças afectivo-sexuais na puberdade; imagem corporal e modelos de beleza; sonhos húmidos, erecção e ejaculação; componentes do amor de Sternberg, amizade, desejo sexual, atracção, paixão, sedução, namoro; orientação do desejo sexual; maternidade e paternidade responsáveis; RMA; clonagem embrionária e	Ser independente e cuidar da nossa própria saúde através de comportamentos relacionados com a saúde (e.g. ser assertivo, usar preservativo) e ter acesso aos serviços e informação de saúde.	<ul style="list-style-type: none">▪ Melhorar as capacidades para influenciar as normas sociais e interagir com os grupos sociais.	Actividades baseadas na turma com alunos como “professores” e professores como facilitadores da aprendizagem, e.g.:	<ul style="list-style-type: none">▪ investigação na biblioteca, internet ou na sociedade para construir papéis no Role Playing▪ visualização de filmes, publicidade, programas educativos na TV, rádio, Internet ou revistas e análise crítica▪ treino de assertividade
Literacia em saúde interactiva (cont.)	<p>clonagem reprodutiva; quando ter a primeira relação sexual, tomar a pilula e usar o preservativo; quem é o responsável pela contracepção; consequências de ter um filho quando se é jovem; aborto</p> <ul style="list-style-type: none">▪ comunicação para desenvolver a sua própria auto-estima e contribuir para melhorar a dos outros;▪ comunicação nas relações amorosas (intimidade, críticas assertivas, pedir favores, perguntar porquê, defender os seus direitos, empatia, dizer não, habilidades não verbais)▪ estabelecer contacto com as redes de apoio à saúde sexual dos jovens existentes na comunidade.▪ comprar o preservativo/ pilula; colocar o preservativo▪ crítica sobre como é que os meios de comunicação educam<ul style="list-style-type: none">▪ investigação na comunidade sobre os assuntos/ problemas.			<ul style="list-style-type: none">• tarefas individuais envolvendo no currículo a comunidade fora da escola e.g. envolvimento dos pais e/ou outros na definição de papéis e/ou sua representação em jogos de simulação; envolvimento de familiares ou outros na construção de estudos de caso e/ou na sua análise▪ tarefas para analisar os problemas de saúde sexual actuais e os discutir na escola com combinação dos diferentes canais para a comunicação▪ interacção através de fóruns da Internet com colegas de outros países▪ elaboração e aplicação de questionários, entrevistas ou de observações sistemáticas para recolha de dados na comunidade▪ facilitação da ajuda na comunidade e combinação dos diferentes canais para a comunicação: visitas aos Centros de Saúde e interacção através de fóruns da Internet com profissionais.	

Fonte: Vilaça (2006)

Desenvolver este nível de literacia implica “melhorar a capacidade pessoal para agir com independência usando o conhecimento de que dispõe, especificamente para melhorar a motivação e a auto-confiança para agir sobre os conselhos recebidos” (Vilaça, 2006, p. 70). As actividades estão relacionadas com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e resultados comportamentais, como, por exemplo, resolução de problemas sobre as funções e regulação social da sexualidade, mudanças afectivo- sexuais na puberdade, imagem corporal e modelos de beleza, sonhos húmidos, erecção e ejaculação, comunicação para desenvolver a sua própria auto-estima e contribuir para melhorar a dos outros, comunicação nas relações amorosas (intimidade, críticas assertivas, pedir favores, perguntar porquê, defender os seus direitos, empatia, dizer não, habilidades não verbais), estabelecer contacto com as redes de apoio à saúde sexual dos jovens existentes na comunidade, comprar o preservativo/ pílula; colocar o preservativo; crítica sobre como é que os meios de comunicação educam e investigação na comunidade sobre os assuntos/ problemas de saúde sexual.

A literacia em saúde sexual crítica “consiste na aplicação das competências cognitivas mais avançadas e das competências sociais na análise crítica da informação, para exercer um grande controlo sobre os acontecimentos e situações da vida, aumentar a consciência e participar em acções orientadas para ultrapassar as barreiras para a saúde” (Vilaça, 2006, p. 71). Os resultados do desenvolvimento cognitivo e das competências, estão orientados para apoiar uma acção política e social eficaz para promover a saúde sexual e reprodutiva e para agir individualmente na promoção da sua saúde sexual (quadro 8).

Quadro 8. Promoção na escola da literacia em saúde sexual crítica

Nível de literacia em saúde e objectivo educativo				
Conteúdo		Resultados		Exemplos de actividades educativas
		Benefícios individuais	Benefício comunitário	
Lite- racia em saúde crítica	Reunir informação sobre as determinantes sociais e económicas da saúde sexual e maneiras para afectar políticas e/ ou mudanças organizacionais a nível de, e.g.: ▪ aspectos histórico-sociais da sexualidade no meio onde vive, país e vários países ▪ estereótipos, discriminação de género e sexismo ▪ discriminação da homossexualidade	Capacidade para participar em acções na comunidade para melhorar a sua própria saúde e a dos grupos.	Melhorar a capacidade para agir sobre as determinantes da saúde sociais e económicas e melhorar a capacidade da comunidade	Actividades orientadas para a acção individual e comunitária, e.g.: ▪ trabalho de pequenos grupos com outros colegas na escola, educação pelos pares ▪ envolvimento nos problemas da comunidade escolar que os alunos escolheram e com os quais confrontam as políticas e práticas actuais

Quadro 8. Promoção na escola da literacia em saúde sexual crítica (cont.)

Nível de literacia em saúde e objectivo educativo			
Conteúdo	Resultados		Exemplos de actividades educativas
	Benefícios individuais	Benefício comunitário	
Literacia em saúde crítica (cont.)	<ul style="list-style-type: none">▪ discriminação das pessoas infectadas ou afectadas pelo VIH/ SIDA▪ desenvolver o suporte dos pais na saúde sexual e reprodutiva dos jovens (e.g. participar na educação sexual na escola e em casa, ajudar a resolver situações de gravidez não desejada, etc.)▪ melhorar/ criar suporte na escola e na comunidade para a saúde sexual e reprodutiva▪ prevenção de abuso sexual de▪ debate sobre clonagem embrionária e reprodutiva.		<ul style="list-style-type: none">▪▪ agir como catalizadores de mudanças nos pais▪ agir no sentido de resolver problemas sexuais pessoais ou da comunidade▪ intervenção na definição de políticas locais, nacionais e internacionais de promoção da saúde sexual e.g., participação em congressos ou reuniões científicas

Fonte: Vilaça (2006)

Este tipo de literacia em saúde sexual está mais relacionado com o benefício da população e do indivíduo. As actividades estão orientadas para a acção individual e comunitária e incluem, entre outras, trabalho de pequenos grupos com outros colegas na escola, educação pelos pares, envolvimento nos problemas da comunidade escolar que os alunos escolheram e com os quais confrontam as políticas e práticas actuais, agir como catalizadores de mudanças nos pais, agir no sentido de resolver problemas sexuais pessoais ou da comunidade e intervenção na definição de políticas locais, nacionais e internacionais de promoção da saúde sexual, como a participação em congressos ou reuniões científicas.

2.2.3- Objectivos da Educação em Ciências e da Educação Sexual em Portugal

Para fazer uma apreciação sobre os objectivos subjacentes ao Currículo Nacional de Ciências Português, convém analisar os contributos que o currículo de Ciências dá para o currículo da escola. De acordo com o Ministério da Educação (ME, 2001a) as Ciências Físicas e Naturais no ensino básico correspondem a uma preparação inicial a ser aprofundada no ensino secundário, apenas por uma minoria, e visa proporcionar aos alunos condições para que conheçam e compreendam o papel da ciência e da tecnologia no dia-a-dia, de forma a entender e seguir debates sobre temas científicos e tecnológicos e envolver-se em questões que estes temas colocam a si

próprios, como indivíduos, e à sociedade, como um todo. Neste sentido, o contributo das Ciências para o currículo da escola será desenvolver nos alunos as seguintes competências essenciais:

- Despertar a curiosidade acerca do mundo natural à sua volta e criar um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência;
- Adquirir uma compreensão geral e alargada das ideias importantes e das estruturas explicativas da Ciência, bem como dos procedimentos da investigação científica, de modo a sentir confiança na abordagem de questões científicas e tecnológicas;
- Questionar o comportamento humano perante o mundo, bem como o impacto da Ciência e da Tecnologia no nosso ambiente e na nossa cultura em geral. (ME-DEB, 2001a, p. 129)

A juntar a estas competências essenciais, o ME (2001 a) acrescentou um conjunto de mais seis competências para os alunos procurarem explicações fiáveis sobre o mundo e eles próprios:

- (i) Analisar, interpretar e avaliar evidências recolhidas quer directamente, quer a partir de fontes secundárias;
- (ii) Conhecer relatos de como ideias importantes se divulgaram e foram aceites e desenvolvidas, ou foram rejeitadas e substituídas;
- (iii) Reconhecer que o conhecimento científico está em evolução permanente, sendo um conhecimento inacabado;
- (iv) Aprender a construir argumentos persuasivos a partir de evidências;
- (v) Discutir sobre um conjunto de questões pertinentes envolvendo aplicações da Ciência e das ideias científicas a problemas importantes para a vida na Terra;
- (vi) Planear e realizar trabalhos ou projectos que exijam a participação de áreas científicas diversas, tradicionalmente mantidas isoladas. (p.130)

O mesmo documento (ME, 2001 a) e as “Orientações Curriculares para o Ensino Básico. Ciências Físicas e Naturais” (ME, 2001 b) ainda acrescentam um conjunto de competências específicas para a literacia científica dos alunos no final do ensino básico. No domínio do conhecimento, preconizam o desenvolvimento de três tipos de conhecimento (ME, 2001 a, pp.132-133):

- *Conhecimento substantivo* – sugere-se a análise e discussão de evidências, situações problemáticas, que permitam ao aluno adquirir conhecimento científico apropriado, de modo a interpretar e compreender leis e modelos científicos, reconhecendo as limitações da Ciência e da Tecnologia na resolução de problemas pessoais, sociais e ambientais.
- *Conhecimento processual* – pode ser vivenciado através da realização de pesquisa bibliográfica, observação, execução de experiências, individualmente ou em equipa, avaliação dos resultados obtidos.

obtidos, planeamento e realização de investigações, elaboração e interpretação de representações gráficas onde os alunos utilizem dados estatísticos e matemáticos.

- Conhecimento epistemológico – propõe-se a análise e debate de relatos de descobertas científicas, nos quais se evidenciem êxitos e fracassos, persistência e formas de trabalho de diferentes cientistas, influências da sociedade sobre a Ciência, possibilitando ao aluno confrontar, por um lado, as explicações científicas com as do senso comum, por outro, a ciência, a arte e a religião.

A nível do raciocínio, sugerem situações de aprendizagem baseadas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e de hipóteses, planeamento de investigações, previsão e avaliação dos resultados, estabelecimento de comparações, realização de inferências, generalização e dedução, tendo subjacente a promoção do pensamento criativo e crítico dos alunos.

A nível da comunicação, propõem experiências educativas que incluem o uso da linguagem científica, a utilização de modos diferentes de representar a informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais. Estas experiências devem promover a cooperação na partilha de informação e a apresentação dos resultados de pesquisa, utilizando, entre outros, as novas tecnologias de informação e comunicação.

Para terminar, os documentos anteriores do ME (2001 a, 2001 b) também indicam que o aluno deve desenvolver atitudes inerentes ao trabalho em Ciência, como sejam a curiosidade, a perseverança e a seriedade no trabalho, respeitando e questionando os resultados obtidos, a reflexão crítica sobre o trabalho, a flexibilidade para aceitar o erro e a incerteza, a reformulação do seu trabalho, o desenvolvimento do sentido estético, o respeito pela ética e a sensibilidade para trabalhar em Ciência, avaliando o seu impacto na sociedade e no ambiente.

A nível do ensino secundário, no programa de Biologia e Geologia do 10º ou 11º anos do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias do Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário (ME, 2001c) pode ler-se que “o objectivo principal é expandir conhecimentos e competências relativas às áreas científicas da Biologia e da Geologia” (p.3), parecendo mostrar uma preocupação fundamental com uma formação mais especializada dos alunos que pretendem ingressar em cursos relacionados com a ciência. No entanto, nas finalidades da disciplina explica-se que muitas das questões que afectam o futuro da civilização, como, por exemplo, o crescimento demográfico, o bem-estar do indivíduo, a manipulação do genoma humano e de outros seres vivos, o combate à doença e a promoção da vida, entre outras questões, vão procurar

respostas nos mais recentes desenvolvimentos da Biologia e da Geologia. Nesta sequência, salienta-se que estas respostas não se encontram apenas no desenvolvimento tecnológico, mas, também, numa mudança de atitudes por parte do cidadão e da sociedade em geral, que impõem uma sólida literacia científica dos cidadãos que os auxilie a compreender o mundo, identificar os problemas e entender as possíveis soluções de uma forma fundamentada. Também reforça que este programa pretende “ser uma peça importante e participar activamente na construção de cidadãos mais informados, responsáveis e intervenientes” (ME, 2001c, p.4).

No programa de Biologia e Geologia do 11º ou 12º anos do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (ME, 2003), os conteúdos atitudinais continuam a mostrar a preocupação anteriormente referida em formar os futuros cientistas, por um lado, mais cientificamente e, por outro lado, como fazendo parte activa de uma sociedade em constante desenvolvimento e, por isso, como alunos que necessitam continuar a desenvolver a sua literacia científica para serem cidadãos activos e intervenientes. Por exemplo, na unidade sobre reprodução pode ler-se nos conteúdos atitudinais “apreciação crítica das implicações éticas e morais que envolvem a utilização de processos científico-tecnológicos na manipulação da reprodução humana e/ou de outros seres vivos” (ME, 2003 a, p. 8) e na unidade sobre evolução biológica referem-se como conteúdos atitudinais, entre outros, “valorização do conhecimento da história da ciência para compreender as perspectivas actuais” (ME, 2003 a, p. 11) e “reconhecimento de que o avanço científico-tecnológico é condicionado por contextos (ex. sócio-económicos, religiosos, políticos...), geradores de controvérsias, que podem dificultar o estabelecimento de posições consensuais” (ME, 2003 a, p. 11).

O Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias tem como uma das opções da componente de formação específica, com programa nacional, a disciplina de Biologia do 12º ano. De acordo com o programa nacional (ME, 2004), esta disciplina “visa o aprofundamento dos saberes construídos nas disciplinas estruturantes do curso, de modo a alargar o espectro de conhecimentos e competências dos alunos, perspectivando também as suas opções de prosseguimento de estudos a nível superior” (p. 2). Tal como nos programas anteriormente referidos de Ciências da Terra e da Vida, a esta preocupação de ensinar ciências pelo valor intrínseco da ciência, juntam-se argumentos de cidadania e argumentos utilitários, como preparar os alunos para carreiras e empregos que envolvam a Biologia. O argumento de que ensinar ciências é importante para que todos os cidadãos tomem decisões informadas em democracia, está bem patente na introdução deste programa de Biologia:

As sociedades vêm-se cada vez mais confrontadas com questões sócio-científicas com impacto imediato na integridade física, ética e moral dos cidadãos. São disso exemplo as polémicas que rodeiam a manipulação de gâmetas e embriões humanos, a clonagem, a utilização da informação genética dos indivíduos por entidades empregadoras e seguradoras, o consumo de alimentos transgénicos, a utilização de medicamentos experimentais ou a selecção de processos de tratamento de resíduos.

Neste quadro geral de expectativas e apreensões, considera-se que os propósitos da educação em Biologia devem ser dirigidos para a educação científica dos cidadãos. Importa que os jovens fiquem preparados para enfrentar com confiança as questões científico-tecnológicas que a sociedade lhes coloca, que sejam capazes de ponderar criticamente os argumentos em jogo, de modo a formularem juízos responsáveis e, assim, participarem nos processos de tomada de decisão. (ME, 2004, p.2)

Todas estas descrições sobre as competências essenciais a desenvolver na educação em Ciências e programas e orientações curriculares de Ciências nos ensino básico e Ciências da Terra e da Vida e Biologia de 12º ano do ensino secundário, têm subjacente uma visão de ciência cujo objectivo mais importante é o desenvolvimento pessoal do aluno.

Em primeiro lugar, está subjacente a todos os programas analisados três tipos de argumentos, já acima referidos por Wellington (2000), para ensinar ciências:

- *Ensinar ciências pelo valor intrínseco da ciência.* Isto é, os alunos devem aprender ciências para os fenómenos naturais fazerem sentido para eles e os desmistificarem, para compreenderem os seus próprios corpos e a si próprios e pelo interesse intrínseco da ciência que provoca excitação e estimulação intelectual.
- *Ensinar ciências para agir como um cidadão em democracia.* Parte-se do pressuposto que o conhecimento científico e o conhecimento sobre o trabalho dos cientistas são necessários para todos os cidadãos tomarem decisões informadas em democracia.
- *Ensinar ciências pela sua função utilitária.* Considera-se que os alunos devem aprender ciências para desenvolverem competências genéricas que têm valor para todos, tais como medir, calcular e avaliar, preparar alguns para carreiras e empregos que envolvem alguma ciência e preparar um pequeno número para carreiras que usam a ciência ou que pretendem ser 'cientistas'.

A discussão anterior sobre os programas de Ciências analisados, também parece apoiar que uma das preocupações principais destes programas é promover a literacia científica. Qualquer

um dos programas referidos, faz referência a três vertentes da literacia científica, tal como referidas pela National Academy of Science (1996), Ratcliffe (1998) e Wellington e Ireson (2008): conhecimento e compreensão de alguns conceitos científicos; compreensão de que os esforços científicos são actividades humanas sociais, envolvendo juízos de valor e contextos culturais e compreensão dos processos envolvidos na condução de um raciocínio sobre a ciência.

Para terminar, a análise destes programas também mostra que a Biologia, enquanto processo e enquanto método de descoberta, promove oportunidades excelentes para uma aprendizagem centrada na acção e na reflexão sobre a própria acção, tal como defende Sá (1994). Neste contexto, Sá (1994) propôs, no passado, alterações das práticas educativas nestas disciplinas que já foram introduzidas actualmente nos programas. Essas alterações passam, necessariamente, pelo trabalho prático reflexivo, pela experimentação e pela resolução de problemas. Isto mesmo é defendido por Sá (1994):

a proposta de abordagem das Ciências que aqui se faz oferece a perspectiva de um ensino menos verbalista, mas mais centrado em acções práticas sobre objectos e seres vivos, acções que se têm revelado vivências pessoais intensas: preconiza uma menor preocupação com os aspectos formais da linguagem, privilegiando a eficácia da comunicação; oferece a perspectiva de uma abordagem da matemática que busca o significado das operações nos problemas reais que a criança enfrenta, em oposição ao simples algorítmico descontextualizado. As Ciências oferecem uma perspectiva de ensino mais aberta à diversidade de interesses e aptidões, compatível com o ideal de uma escola multicultural (p. 30).

Esta prática capitaliza as aptidões do aluno que, com o seu sentido prático de descoberta, procura a compreensão dos fenómenos das coisas através da manipulação dos objectos que tem à sua disposição. Esta curiosidade vai ao encontro do espírito científico e, segundo Sá (1994), os conhecimentos da comunidade científica, nunca definitivos, mas sempre susceptíveis de evolução, como é demonstrado pela História e Filosofia da Ciência, têm no aluno o seu equivalente, na forma de ideias que ele vai elaborando, sempre passíveis de melhoria e reestruturação (até se atingir o estágio das ideias científicas), num processo continuado de construção de representações compatíveis com a sua experiência pessoal.

Alguns destes conhecimentos, competências científicas e atitudes presentes no currículo de ciências, na sua vertente de desenvolvimento pessoal e preparação para uma cidadania activa, também estão presentes nos objectivos nacionais Portugueses para a educação sexual.

A história legislativa Portuguesa sobre a temática da educação sexual pode ter sido omissa e ter suscitado dúvidas no passado em relação ao momento a partir do qual se pode ou deve começar a fazer educação sexual e como fazer educação sexual nas escolas. No entanto, a nova Lei 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, já está

em vigor no presente ano lectivo, mas possui ainda artigos por regulamentar como o artigo 4º (conteúdos curriculares). No entanto, já define de forma clara as finalidades da educação sexual (artigo 2º), as modalidades da educação sexual integrada no âmbito da educação para a saúde em todos os níveis de ensino (artigo 3º), a carga horária (artigo 5º), a sua inserção no projecto educativo da escola e de projectos de educação sexual na turma (artigo 6º e 7º), o papel do pessoal docente (artigo 8º), as parcerias necessárias para a implementação dos projectos anteriormente citados (artigo 9º), a obrigatoriedade da existência de gabinetes de informação e apoio aos alunos relativos a temática em questão (artigo 10º) e a necessidade do papel activo dos encarregados de educação e alunos no processo e concretização das finalidades da presente lei (artigo 11º), permitindo às escolas diagnosticar e aumentar os conhecimentos sobre a sexualidade, planificar projectos e desenvolver as competências a nível das dimensões biológicas, psicológicas e sociais da sexualidade dos alunos portugueses.

A Lei de 60/2009, vai ao encontro das necessidades diagnosticadas no “Tratamento Estatístico dos Dados do Inquérito aplicado em 2003, a todas as escolas da Rede Pública, Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e Secundário, do Continente e Regiões Autónomas, recolhendo 5 201 respostas válidas relativas a questões acerca da educação sexual em meio escolar realizado pelo Ministério da Educação, cujos resultados permitem tirar conclusões sobre a realidade da educação sexual nas escolas portuguesas, ao nível:

- da intervenção na integração curricular da educação sexual em todas as áreas curriculares (81,7%), nas áreas curriculares não disciplinares (70%) e em projecto, através do Projecto Curricular de Turma e da Exploração de Programas Organizados (63%);
- da integração de gabinetes de apoio á sexualidade dos alunos (GAA), tendo o total da amostra apresentado valores baixos em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar (5%), 1º ciclo (3%), 2º Ciclo (30%), 3º Ciclo (42%) e secundário (52%);
- da integração da educação sexual como temática da Educação para a Cidadania, verificando-se que no total da amostra, essa área era trabalhada por 49,6% de professores no Pré-escolar, 73,8% no 1º Ciclo, 40% no 2º Ciclo, 43,9%, no 3º ciclo e 20,5% no Secundário;
- do desenvolvimento da integração da educação sexual a partir de acções pontuais ter sido maior do que a integração de acções segundo um plano organizado após identificação de oportunidades curriculares ao longo do ano lectivo, apresentando os seguintes valores da amostra total, 69,8% e 39,1%, respectivamente;

- do envolvimento dos pais na dinâmica destes projectos ter sido reduzido (32%);
- do envolvimento de parceria, o estudo revelou ser o Centro de Saúde entre 90 a 100% das respostas em todos os níveis de ensino o parceiro privilegiado, no apoio prestado no sector da saúde. Os parceiros que lhe seguiram foram as autarquias sobretudo a nível da educação pré-escolar e 1º Ciclo. As Organizações Não Governamentais e a Comissão Nacional de Luta Contra a Sida intervieram de forma mais específica em níveis etários mais elevados, isto é acima dos 40% a partir do 2º e 3º Ciclos e Secundário;
- da articulação entre o Projecto Educativo da Escola/ Agrupamento ter sido feita em todos os ciclos de uma forma harmoniosa (88%), com excepção do ensino Secundário apresentando valores de 36% nessa categoria;
- do público-alvo das actividades de educação sexual, serem os alunos e professores em todos os ciclos;
- dos Serviços de Psicologia de Apoio na integração da educação sexual apresentarem valores mais baixos para o 2º e 3º Ciclos (44%, 54%, respectivamente) comparativamente ao Ensino Secundário (66%);
- da solicitação dos Técnicos de Promoção e Educação para a Saúde em 80% das escolas do estudo, tendo sido classificado de bom o acompanhamento da Direcção Regional de Saúde e dos Centro de Apoio Educativo, nessa área;
- da necessidade de formar agentes educativos nessa área, uma vez que em 94% das escolas da amostra, apenas 18% de docentes serem qualificados para promoção da educação sexual embora houvesse um aumento significativo de formação em educação sexual dos agentes educativos no 2º e 3º ciclos (43 e 54%, respectivamente) e secundário (58%).

Perante os resultados, o documento apresenta como conclusões finais a necessidade de elaboração de um modelo de integração curricular da educação sexual, contemplando uma organização interna da escola em geral e, em particular, dos Conselhos de Turma, para trabalhar em metodologia de projecto (projecto curricular de turma) com os parceiros, e ainda competências dos docentes para realizarem uma gestão flexível do currículo, prevendo momentos e práticas mais adequados para integrar a Educação Sexual, determinados agora pela Lei 60/ 2009.

As finalidades da educação sexual de acordo com a presente Lei 60/2009 são:

- a) A valorização da sexualidade e afectividade entre pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;

- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afectivos-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de protecção face a todas as formas de exploração e de abusos sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos e reprodutivos;
- k) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual (artigo 2º)

Muito embora não estejam regulamentadas as orientações curriculares adequadas para os diferentes ciclos de ensino (artigo 4º) da Lei 60/2009, a presente lei entrou em vigor no corrente ano lectivo (artigo 14º), e assume-se que as Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (ME *et al.*, 2000) são a principal base de trabalho das escolas no desenvolvimento de projectos sobre esta temática.

Indo ao encontro das Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (ME *et al.*, 2000), a Lei 60/2009 reitera a ideia de que o incremento da educação sexual no plano escolar português deverá ter subjacente a articulação de quatro vectores essenciais: a formação dos agentes educativos da forma mais adequada e coerente na acção perante dúvidas e manifestações dos alunos relativas à sua sexualidade; a abordagem pedagógica interdisciplinar de temáticas relativas à sexualidade, em contexto curricular e extracurricular, privilegiando o espaço turma e as reais necessidades dos alunos; o envolvimento das famílias no processo de ensino – aprendizagem; a promoção de formação dos encarregados de educação e o estabelecimento de apoio individualizado e especializado aos alunos que dele necessitem, através da criação e manutenção de parcerias dinâmicas de serviços da comunidade, nomeadamente, os serviços de saúde e de psicologia e orientação nas escolas, disponíveis nos Centros de Saúde locais e do Instituto Português da Juventude, entre outros.

Os valores essenciais que orientam a educação sexual nas escolas Portuguesas, em termos de política educativa e intervenção profissional, estão de acordo com as linhas orientadoras da educação sexual em meio escolar (ME *et al.*, 2000):

- O reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual;
- O reconhecimento de que a sexualidade é uma fonte potencial de vida, de prazer e de comunicação e uma componente da realização pessoal e das relações interpessoais;
- O reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afectivo e amoroso na vivência da sexualidade;
- O respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas;
- A promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres;
- A promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, nas esferas sexual e reprodutiva;
- O reconhecimento do direito à maternidade e à paternidade livres, conscientes e responsáveis;
- O reconhecimento das diferentes expressões da sexualidade ao longo do ciclo da vida;
- A recusa de expressões de sexualidade que envolvam violência ou coacção, ou relações pessoais de dominação e de exploração. (p.28 -29)

Tendo em conta esses valores, surge o principal objectivo nacional da educação sexual, o de contribuir para uma vivência mais esclarecida, mais compensatória, mais autónoma e responsável da sexualidade. Para atingir esse objectivo principal, foram estabelecidos três conjuntos de objectivos tendo em conta o domínio dos conhecimentos, das atitudes e das competências individuais (ME *et al.*, 2000).

Na esfera do domínio dos conhecimentos, a educação sexual deve contribuir para um aumento qualificado do conhecimento de factos e de componentes que integram as vivência da sexualidade, nomeadamente:

- As várias dimensões da sexualidade;
- A diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida e das características individuais;
- Os mecanismos da resposta sexual, da reprodução, da contracepção e da prática de sexo seguro;
- As ideias e valores com que as diversas sociedades foram encarando a sexualidade, o amor, a reprodução e as relações entre os sexos ao longo da história e nas diferentes culturas;
- Os problemas de saúde - e as formas de prevenção - ligados à expressão da sexualidade, em particular as gravidezes não desejadas, as infecções de transmissão sexual, os abusos e a violência sexuais;
- Os direitos, a legislação, os apoios e recursos disponíveis na prevenção, acompanhamento e tratamento destes problemas (ME *et al.*, 2000, p.29 - 30).

O segundo conjunto de objectivos, refere-se ao domínio das atitudes, e direcciona a contribuição da educação sexual em meio escolar ao nível de:

- Uma aceitação positiva e confortável do corpo sexuado, do prazer e da afectividade;
- Uma atitude não sexista;
- Uma atitude não discriminatória face às diferentes expressões e orientações sexuais;
- Uma atitude preventiva face à doença e promotora do bem-estar e da saúde. (ME *et al.*, 2000, p.30).

E por último, mas de igual importância, surgem os objectivos das competências individuais:

- No desenvolvimento das competências para tomar decisões responsáveis;
- No desenvolvimento das competências para recusar comportamentos não desejados ou que violem a dignidade e os direitos pessoais;

- No desenvolvimento das competências de comunicação;
- Na aquisição e utilização de um vocabulário adequado;
- Na utilização, quando necessário, de meios seguros e eficazes de contracepção e de prevenção do contágio de infecções de transmissão sexual;
- No desenvolvimento de competências para pedir ajuda e saber recorrer a apoios, quando necessário (ME *et al.*, 2000, p.30 - 31).

Para ocorrer a implementação da lei, no sentido de “estabelecer a aplicação da educação sexual em meio escolar” (Lei 60/2009), assume-se que os conteúdos curriculares de ciclo a serem leccionados nas áreas curriculares não disciplinares no ensino básico e nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares no ensino secundário deverão basear-se nos conteúdos curriculares apresentados no documento Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (ME *et al.*, 2000), os quais são apresentados por cada ciclo, tendo em conta o grau de desenvolvimento bio-psicossocial e cultural dos alunos (quadro 9).

Quadro 9. Conteúdos Curriculares de Educação Sexual no Ensino Português

1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Ensino Secundário
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Componentes anatómicas do corpo humano, sua originalidade em cada sexo e sua evolução com a idade; ▪ Fenómenos de discriminação social baseada nos papéis de género; ▪ Mecanismos básicos da reprodução humana, compreendendo os elementos essenciais acerca da concepção, da gravidez e do parto; ▪ Cuidados necessários ao recém-nascido e à criança; ▪ Significado afectivo e social da família, das diferentes relações de parentesco e da existência de vários modelos familiares; ▪ Adequação das várias formas de contacto físico nos diferentes contextos de sociabilidade; ▪ Abusos sexuais e de outros tipos de agressão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensões anátomo-fisiológica, psico-afectiva e sociocultural da expressão da sexualidade; ▪ Corpo sexuado e os seus órgãos internos e externos; ▪ Regras de higiene corporal; ▪ Diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida e das diferenças individuais; ▪ Mecanismos da reprodução; ▪ Planeamento familiar e, em particular e métodos contraceptivos; ▪ Infecções de transmissão sexual, formas de prevenção e tratamento; ▪ Mecanismos da resposta sexual humana; ▪ Ideias e valores com que as diversas sociedades foram encarando e encaram a sexualidade, o amor, a reprodução e a relação entre os sexos; ▪ Recursos existentes para a resolução de situações relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva; ▪ Tipos de abuso sexual e das estratégias dos agressores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensões anátomo-fisiológica, psico-afectiva e sociocultural da expressão da sexualidade; ▪ Corpo sexuado e dos seus órgãos internos e externos; ▪ Noções de higiene corporal; ▪ Diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida e das diferenças individuais; ▪ Mecanismos da reprodução; ▪ Planeamento familiar e, em particular e métodos contraceptivos; ▪ Infecções de transmissão sexual, formas de prevenção e tratamento; ▪ Mecanismos da resposta sexual humana; ▪ Ideias e valores com que as diversas sociedades foram encarando e encaram a sexualidade, o amor, a reprodução e a relação entre os sexos; ▪ Recursos existentes para a resolução de situações relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva; ▪ Tipos de abuso sexual e das estratégias dos agressores

Fonte: Adaptado de ME, MS, APF e CAN (2000)

Relativamente aos conteúdos curriculares nacionais de educação sexual, eles abarcam as diferentes dimensões bio-psicossociais e culturais da sexualidade, e permitem a sistematização, aumento e consolidação de conhecimentos ao longo dos três ciclos de estudo (ME *et al.*, 2000).

É numa perspectiva global, tendo em consideração os valores essenciais que orientam a educação sexual nas escolas Portuguesas, apresentados anteriormente, e o nível bio-psicossocial e cultural dos alunos ao longo do 1º, 2º e 3º Ciclos e Secundário que se pretende desenvolver o domínio das atitudes (quadro 10).

Quadro 10. Atitudes a desenvolver em Educação Sexual no Ensino Português

1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Ensino Secundário
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar opiniões e sentimentos pessoais; ▪ Comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade; ▪ Cuidar, de modo autónomo, da higiene do seu corpo; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceitação das mudanças fisiológicas e emocionais próprias da sua idade; ▪ Aceitação da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceitação das mudanças fisiológicas e emocionais próprias da sua idade; ▪ Aceitação da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolver-se nas actividades escolares e na sua criação e dinamização; ▪ Actuar de modo assertivo nas diversas interacções sociais (com familiares, amigos, colegas e desconhecidos); ▪ Adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade; ▪ Identificar e saber aplicar respostas adequadas em situações de injustiça, abuso ou perigo e saber procurar apoio, quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão e crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e mulheres; ▪ Reconhecimento da importância dos sentimentos e da afectividade na vivência da sexualidade; ▪ Aceitação dos diferentes comportamentos e orientações sexuais; ▪ Prevenção face a riscos para a saúde, nomeadamente na esfera sexual e reprodutiva; ▪ Aceitação do direito de cada pessoa a decidir sobre o seu próprio corpo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão e crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e mulheres; ▪ Reconhecimento da importância dos sentimentos e da afectividade na vivência da sexualidade; ▪ Aceitação dos diferentes comportamentos e orientações sexuais; ▪ Prevenção face a riscos para a saúde, nomeadamente na esfera sexual e reprodutiva; ▪ Aceitação do direito a cada pessoa decidir sobre o seu próprio corpo.

Fonte: Adaptado de ME, MS, APF e CAN (2000)

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências individuais, os alunos portugueses devem ser capazes de adquirir várias dessas competências através da educação sexual (quadro 11).

A sexualidade é aqui assumida como a dimensão da identidade individual e do relacionamento humano que acompanha o desenvolvimento global do ser humano e se expressa de formas diferentes ao longo da vida.

Quadro 11. Competências individuais a desenvolver em Educação Sexual no Ensino Português

1º Ciclo	2º e 3º Ciclos	Ensino Secundário
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar opiniões e sentimentos pessoais; ▪ Comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade; ▪ Cuidar, de modo autónomo, da higiene do seu corpo; ▪ Envolver-se nas actividades escolares e na sua criação e dinamização; ▪ Actuar de modo assertivo nas diversas interações sociais (com familiares, amigos, colegas e desconhecidos); ▪ Adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade; ▪ Identificar e saber aplicar respostas adequadas em situações de injustiça, abuso ou perigo e saber procurar apoio, quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar sentimentos e opiniões; ▪ Tomar decisões e aceitar as decisões dos outros; ▪ Comunicar acerca do tema da sexualidade; ▪ Aceitar os tipos de sentimentos que podem estar presentes nas diferentes relações entre as pessoas, incluindo os do âmbito da sexualidade; ▪ Adoptar comportamentos informados em matérias como a contracepção e a prevenção das infecções de transmissão sexual; ▪ Adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade; ▪ Reconhecer situações de abuso sexual, identificar soluções e procurar ajuda; ▪ Identificar e saber aplicar respostas adequadas em situações de injustiça, abuso e perigo e saber procurar apoio, quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar os seus sentimentos e opiniões; ▪ Tomar decisões e aceitar as decisões dos outros; ▪ Comunicar acerca do tema da sexualidade; ▪ Aceitar os tipos de sentimentos que podem estar presentes nas diferentes relações entre as pessoas; ▪ Adoptar comportamentos informados em matérias como a contracepção e a prevenção das infecções de transmissão sexual; ▪ Adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade; ▪ Reconhecer situações de abuso sexual, identificar soluções e procurar ajuda; ▪ Identificar e saber aplicar respostas assertivas em situações de injustiça, abuso ou perigo e saber procurar apoio, quando necessário.

Fonte: Adaptado de ME, MS, APF e CAN (2000)

Existem alguns estudos empíricos em Portugal, que apresentam conclusões relativas à importância ou não da educação sexual, tendo em conta o que pensam e como agem os alunos, os professores e pais/encarregados de educação.

Roque (2001), centrou a sua investigação na caracterização da sexualidade pré-conjugal dos estudantes do ensino secundário profissional e superior de escolas do conselho de Évora. Os resultados são preocupantes, uma vez que se constata que os jovens inquiridos afirmam ser sexualmente activos, mas absolutamente desinformados sobre fisiologia sexual e contracepção, apesar dessas temáticas fazerem parte do currículo da Ciências/Biologia há vários anos.

Farias (2002), num estudo de caso realizado com pais e encarregados de educação de alunos de 2º ciclo de uma escola, constatou que os pais atribuem igual importância aos actores, escola e família, na educação sexual de seus filhos.

Costa (2006), investigou as percepções de professores e alunos no que se refere à implementação da educação sexual em contexto escolar, assim como a sua importância para a aquisição de um melhor nível de saúde dos alunos. Os resultados obtidos mostraram que docentes e alunos atribuem extrema importância à abordagem da temática em causa, no entanto, os

os professores não abordam a temática da sexualidade com frequência, delegando esse papel nos agentes de saúde. Segundo Costa, as razões que levam a esse contra-senso estão relacionadas com a falta de formação dos docentes nessa temática. Os alunos, por sua vez, reduzem a temática da educação sexual à abordagem dos métodos contraceptivos e prevenção de IST's, não sendo realçados os domínios dos afectos e das relações humanas, assim como o bem-estar psicossocial dos indivíduos.

Mariano (2006), constatou que alunos e professores atribuem responsabilidade à escola e família na educação sexual dos jovens e que a escola deve assumir o papel de promotora de competências pessoais e sociais em matéria de saúde. Este estudo envolveu alunos dos 6º e 9º e anos de escolaridade e professores de todas as áreas de ensino de escolas do distrito de Viseu.

Silva (2006), referiu as razões da não efectivação da educação sexual em contexto escolar, apesar da legislação de obrigatoriedade vigente na altura da realização do estudo. As razões apontadas têm a ver com factores internos, tais como a falta de vontade, falta de formação nessa área, falta de motivação da maioria dos professores para o desenvolvimento da temática e o receio da discussão de temas no âmbito da sexualidade. Os factores externos estão relacionados com a ausência de um programa curricular especializado em educação sexual, a inexistente articulação de espaços curriculares, o reduzido apoio na implementação dos programas de educação sexual e a falta de avaliação sistematizada desses programas.

Vilaça (2006), através de três estudos complementares, concluiu que a educação sexual é integrada nas escolas tanto nas áreas curriculares disciplinares como não disciplinares; os projectos normalmente são de curta duração, sendo a abordagem compreensiva para educação sexual a mais praticada, verificando-se um número reduzido de professores a utilizarem a abordagem de ensino orientado para a acção; há uma reduzida participação dos alunos nos projectos de educação sexual; a colaboração de especialistas e parcerias nos projectos de educação sexual é pontual, existindo uma reduzida participação dos pais e encarregados de educação na implementação dos projectos de educação sexual nas escolas e os temas tratados estão associados à ideia dos docentes sobre a sexualidade dos adolescentes da escola.

Cardoso (2007), concluiu que os docentes mostram-se abertos à inclusão da educação sexual nas escolas e gratificados com a abordagem dessa temática, reconhecendo a importância dessa abordagem na construção da identidade dos jovens. Também verificou que não existe concordância entre o legislado e o que é praticado, no que concerne à educação sexual.

Saavedra, Magalhães, Ferreira e Leitão (2007), relativamente à identificação das percepções de professores de 1ºCEB sobre as suas dificuldades na educação sexual, tendo em conta os factores individuais que influenciavam as suas concepções, verificou que surgem maiores dificuldades nas expressões da sexualidade e menores nas relações interpessoais. Como temas mais difíceis de abordar surge o erotismo, a pornografia e as relações sexuais e como mais fáceis as diferenças corporais, as relações afectivas e os papéis de género. Os factores que revelaram maior influência foram o sexo, a idade, o tempo de serviço, a formação, a área de trabalho e ter ou não filhos.

Caridade (2008), teve como objectivo principal de investigação compreender como é que os docentes de Ciências e os pais/encarregados de educação se posicionam face ao papel que a escola, em geral, e a educação em Ciências, em particular, devem assumir na educação sexual nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Concluiu que os docentes de Ciências e pais/encarregados de educação assumem uma atitude positiva face a projectos de educação sexual compreensivos, formulam objectivos na área do conhecimento cognitivo em detrimento dos relacionados com as atitudes e valores, identificam temas e problemas, maioritariamente do domínio biológico, defendem estratégias activas e parcerias, essencialmente com o Centro de Saúde e, finalmente, reconhecem o importante papel da Educação em Ciências na educação sexual, embora a conceptualizem como uma área de natureza transversal.

Os resultados destas inúmeras investigações sugerem que os comportamentos sexuais saudáveis e atitudes positivas face à sexualidade dos alunos podem e devem ser promovidos em contexto escolar.

Síntese

Os programas de Ciências e orientações nacionais Portugueses apontam para o desenvolvimento da literacia científica, utilizando estratégias activas e participativas e reforçando a necessidade dos professores utilizarem um esquema de trabalho e ensino que promova a aprendizagem baseada em contextos que trabalhem, em simultâneo, o conhecimento, as competências científicas e as atitudes dos alunos.

Os objectivos da educação sexual em Portugal abrangem as dimensões da sexualidade, biológica, comportamental, atitudinal e os valores. Os temas como a morfofisiologia do sistema reprodutor, puberdade, reprodução, contracepção, gravidez precoce indesejada, IST's e abuso de

menores, entre outros, vão ao encontro das reais necessidades dos alunos, evidenciando, assim, as razões que justificam a educação sexual formal. As razões apontadas pelos professores para a não consecução de programas de educação sexual baseiam-se em factores internos, entre eles, a falta de vontade, de motivação, de formação, a dificuldade de mudanças nas metodologias de ensino compreensivas para as de ensino orientado para a acção e os receios exacerbados da não-aceitação da educação sexual por parte dos pais, alunos e colegas. Os factores externos como a ausência de programa especializado, a inexistente articulação de espaços curriculares, o reduzido apoio na implementação deste tipo de programas, a falta de avaliação sistematizada dos mesmos e a escassez de recursos materiais, tem dificultado a implementação da educação sexual em contexto escolar. O investimento na formação inicial, contínua e pós-graduada em educação sexual e a aceitação por parte da comunidade escolar e do meio de projectos educativos nesse âmbito são a chave da credibilidade da educação sexual, como um processo promotor de saúde.

2.3 - Métodos e Técnicas em Educação em Ciências e Educação Sexual

2.3.1 - Perspectiva Evolutiva dos Métodos e Técnicas em Educação em Ciências e Educação Sexual

No processo educativo, os educadores planificam o ambiente em que os alunos irão interagir, e “se a transacção entre o aluno e o ambiente é produtiva, a aprendizagem acontece. É o aluno que faz a aprendizagem” (Joyce & Weil, 1996, p.49).

Segundo Williams, Rockwell e Sherwood (1995) o trabalho prático reflexivo permite aos alunos uma aprendizagem assente em bases sólidas, que muitas vezes é fruto da repetição das tarefas desenvolvidas, pois, “para absorver completamente as ideias, na área das ciências ou em qualquer outra área, os alunos precisam da oportunidade de repetir actividades e experiências várias vezes e em diversas circunstâncias. Precisam explorar o mesmo conceito numa série de cenários diferentes” (Williams *et al.*, p. 28). Para estes investigadores, isto é necessário porque os alunos e as crianças em geral, têm ideias sobre os fenómenos que os rodeiam. No ensino das Ciências é preciso ter em conta as explicações que os alunos trazem de casa sobre os fenómenos naturais, ainda que essas ideias não sejam explicitadas de forma muito clara. Não se pode

esquecer que os alunos interiorizaram durante a sua vida concepções sobre os fenómenos, concepções hoje designadas por alternativas que, podendo ser divergentes dos conceitos aceites pela comunidade científica, nem por isso podem ser desprezados, já que constituem o melhor suporte para a compreensão da ciência.

Este conceito de concepções alternativas assenta nas “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites (...) não podendo ser encaradas como distorções, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos... resultando de um esforço consciente de teorização” (Martins, 1999, p. 26).

Segundo Martins (1999), tal como as concepções alternativas, a perspectiva CTS e a resolução de problemas são abordagens importantes para o ensino das Ciências já que tornam os sujeitos mais capazes de enfrentar e resolver os problemas do dia-a-dia. Para defender esta perspectiva, Martins explica que, pelo facto de durante muitos anos o ensino das Ciências estar centrado na memorização de conteúdos, na realização de actividades de mecanização e na aplicação de regras à resolução de questões semelhantes às que, numa fase anterior, o professor apresentou e resolveu, o ensino das ciências nas nossas escolas tornou-se alvo de críticas por ser muito prescritivo e impessoal, não dando espaço para que os alunos pudessem dar opiniões ou demonstrar a sua capacidade criativa. Isto é, as actividades realizadas raramente têm relação com o meio envolvente, reflectindo, na maior parte das vezes, os conceitos e as ideias do manual e do professor.

Segundo Praia e Cachapuz (1994) o ensino das Ciências deve desenvolver, acima de tudo, a capacidade de resolução de problemas, logo, o trabalho experimental é muito importante para exemplificar aos alunos exemplos concretos de fenómenos e para que estes possam resolver as questões que se levantam. Esta prática, segue o que Ausubel (citado em Praia & Cachapuz, 1994) defende quando afirma que a aprendizagem assenta, principalmente, nos conhecimentos que os alunos já possuem, logo, o ensino das Ciências deve ter em conta esta realidade. Desta forma, segundo Praia e Cachapuz (1994), este ensino deve ser iniciado pelas questões e fenómenos que interessam aos alunos e lhe são familiares e não ser iniciado por abstracções que, muitas vezes, estão fora do alcance da sua percepção, compreensão ou conhecimento. Nesta perspectiva, as actividades conduzem os alunos a um pensamento organizado e sistematizado que o torna diferente do fazer por fazer, sem reflexão, análise e conclusão. Com elas, “pretende-se desenvolver o pensamento científico desde os primeiros anos de escolaridade e espera-se que o pensar científico, em ruptura com o pensar do senso comum, ajude os alunos a construírem ideias e atitudes

sobre a ciência, mais conscientes e adequadas para a tomada de decisões na sua vida quotidiana” (Praia & Cachapuz, 1994, p.38).

Há um certo pensamento, por parte dos professores, de que os alunos não têm ideias relevantes sobre os conceitos e que actuam como meros recipientes de conhecimento, somando cada vez mais informação à sua memória. Pelo contrário, numa perspectiva construtivista, o aluno é considerado como um aprendiz activo que vem para a sala de aula com ideias sobre os fenómenos naturais, que conhece o mundo que o rodeia, que tem ideias sobre as coisas e que essas ideias são utilizadas na interpretação dos fenómenos do dia-a-dia e, conseqüentemente, são de muita utilidade na resolução de problemas que vão surgindo.

A reorganização dos currículos de ciências no ensino básico e secundário (já apresentada na secção 2.2.), tem sido objecto de estudos que indicam que os professores estão preocupados “com o quê, o como e o porquê ensinar ciências a todos os alunos do novo milénio” (Galvão, 2000, p. 3).

Segundo Galvão (2000), os professores sentem que é necessário fazer algo, para que se mudem as práticas pedagógicas, no sentido de tornar mais atraente o ensino no seu todo e, principalmente, o ensino das ciências, e se esbatam as dificuldades, quando não mesmo a aversão, que a maioria da população escolar apresenta relativamente aos conteúdos científicos. Nesta perspectiva, alterar essas práticas é apostar num trabalho de descoberta e experimentação, sistemático e orientado para actividades práticas, de forma reflectida como é preconizado, nacional e internacionalmente. Valoriza-se, assim, o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas e desenvolve-se o espírito científico de pesquisa e de descoberta em detrimento da memorização de conceitos e do saber feito:

Tendo em conta que a aprendizagem tem lugar pela construção de novos significados a partir de experiências passadas e presentes, o que cada um já sabe afecta os significados dados às novas experiências. (...) A inovação no ensino das ciências passa por uma ruptura no quadro conceptual e metodológico actualmente dominante. (Cachapuz, 1993, p. 49)

Estas correntes de pensamento não são novas. Já Piaget (1970) apresentou a ideia de que a inteligência humana se desenvolve a partir de dois tipos de aprendizagens: a inicial, a *assimilação*, que resulta do processo espontâneo e contínuo que inclui maturação biológica, experiência, transmissão social e desenvolvimento do equilíbrio entre as informações sobre o ambiente que nos envolve e a transformação desse mesmo conhecimento em formas de acção sobre o meio, constituindo o conjunto de experiências que nos permite enfrentar as novas situações e as

novas aprendizagens e a segunda, as novas aprendizagens, a *acomodação*, limitada à aquisição de novas respostas a situações específicas ou à aquisição de novas estruturas mentais para algumas operações específicas, assimilando outras experiências e formulando novas ideias e conceitos. Sendo assim, as aprendizagens simples servem de base a outras aprendizagens mais complexas, transformando o conhecimento assimilado em uma nova forma de acção, verificando-se uma acomodação entre o nosso organismo nos aspectos físico e mental e o ambiente envolvente. Através de *assimilações e acomodações* constantes e contínuas, cada indivíduo organiza a noção da sua realidade e do seu conhecimento.

Canavarro (2000), refere investigadores que mostram que os professores se questionam frequentemente, sobre a melhor forma de ajudar os alunos a aprender algo com significado. Como resposta a essa questão, adianta que a organização do processo de ensino - aprendizagem na perspectiva construtivista, principalmente centrada no mundo que nos rodeia, será uma boa forma de incentivar e promover a aprendizagem necessária à construção do conhecimento e, no caso do ensino das ciências, “esta técnica tem sido muito utilizada (...), mas importará apoiar os alunos na organização, elaboração e construção do conhecimento acerca do mundo natural proporcionando um processo educativo que lhes permita a construção de modelos conceptuais” (Canavarro, 2000, p. 97). Nesta perspectiva, seguindo a corrente construtivista do conhecimento, é preciso que as práticas pedagógicas, mais do que os currículos, mudem, de forma a levar os alunos a construir modelos que os ajudem a aprender ciência com significado. Para tal, a motivação e a ligação a conhecimentos anteriores são fundamentais para a construção de novos conhecimentos a aplicar posteriormente, conhecimentos esses, avaliados e revistos, em função dessa aplicação, de forma a tornarem-se viáveis. A construção destes modelos conceptuais levam o aluno a confrontar a sua ideia sobre determinado fenómeno com a experiência que demonstra que não é assim, e, por essa razão, o aluno sente que é preciso reformular a sua anterior concepção. Isto acontece porque “o modelo construtivo de aprendizagem da ciência admite que será do confronto entre modelos mentais dos alunos e os modelos conceptuais, quando estes lhes são apresentados nas salas de aula de forma construtiva, que vai decorrer a aprendizagem com significado da ciência” (Canavarro, 1999, p. 100-101).

Segundo Leite (2001), entre os educadores em ciências têm coexistido, desde sempre, alguns conceitos que, de forma mais ou menos indiscriminada, têm sido aplicados às várias situações de ensino de ciências e o ensino das ciências de hoje tem uma visão mais lata do que o

espartilho que constituem as designações de trabalho prático, trabalho laboratorial ou trabalho experimental.

Na educação sexual, também têm vindo a ser aplicados vários métodos e técnicas de ensino. Segundo Vilaça (2008), os professores usam três tipos de métodos de ensino em educação sexual: a exposição, metodologias activas alternativas à exposição e métodos de aprendizagem baseados na experiência empírica.

De acordo com as investigações de Vilaça (2006, 2008), realizadas no distrito de Braga, em Portugal, as principais técnicas usadas pelos professores na exposição envolvem as caixas de questões anónimas e o brainstorming (74.7%), a visualização de filmes seguidos de debate (87.4%), a exploração de transparências ou slides em diálogo com a turma (81.6%), os alunos assistirem a conferências ou seminários apresentados por um especialista convidado (71.3%) e os professores fazerem páginas na internet para responder a questões dos alunos (1.1%). Vilaça (2008) salienta que embora o método expositivo coloque os participantes numa posição prolongada de ouvintes passivos e a aprendizagem não possa ocorrer simplesmente por se estar a ouvir ou a ver, os professores em educação sexual, geralmente, utilizam, como acima referido, a exposição de forma a envolver os alunos e a maximizar a sua compreensão e retenção através de técnicas participativas. Na sua perspectiva, para aumentar o interesse e envolvimento dos alunos, os professores começam por fazer um diagnóstico, individual ou em grupo, geralmente anónimo, das necessidades de aprendizagem dos alunos. Posteriormente, “para maximizar a compreensão da informação e a reter, os professores utilizam material audiovisual para apresentar diagramas, esquemas, planos, gráficos ou imagens em transparências ou apresentam-nas em formato de PowerPoint” (Vilaça, 2008, p. 79). Também há, geralmente, a preocupação de usar técnicas que envolvem os participantes durante essa exposição, dando aos alunos a responsabilidade de ouvir activamente, usando as seguintes técnicas: fazer-lhes questões para clarificar a exposição; pedir-lhes para responder ou fazer questões sobre o assunto exposto no final da exposição; fazer um sumário dos conteúdos que trataram ou fazer perguntas aos seus colegas sobre os assuntos tratados (Vilaça, 2006, 2008), sendo essas técnicas quase sempre aplicadas em turma ou em pequenos grupos, com uma apresentação final em turma (Vilaça, 2008).

Os métodos activos utilizados pelos mesmos professores na educação sexual incluíram: os estudos de caso, os grupos de estudo, os grupos de investigação e demonstrações (Vilaça, 2006, 2008).

Os ‘estudos de caso’, com apresentação de dilemas e a resolução de problemas, foram aplicados por cerca de metade dos professores entrevistados (44.8%). Os casos consistiram na apresentação de narrativas aos alunos reais ou fictícias sobre situações de saúde sexual e reprodutiva, com o detalhe necessário para lhes permitir, em grupo, analisar os problemas envolvidos e apresentar soluções para os resolver. De acordo com estes professores entrevistados, o facto da história contada ser simulada em filme ou texto ou ser sobre uma situação real que aconteceu na comunidade a que o aluno pertence, interfere não só com a motivação dos alunos para debater qual será a melhor hipótese para resolver o problema e sobre quais seriam as causas e as consequências do problema, como também interfere no facto deles sentirem que há uma grande probabilidade que o acontecimento descrito lhes possa acontecer a eles (Vilaça, 2008). No entanto, apesar dos aspectos positivos atrás mencionados nas histórias reais, elas também podem ter, segundo estes professores, um efeito negativo: levar a juízos de valor negativos para a pessoa em questão.

A ‘procura de informação’ pelos alunos, como alternativa ao método expositivo tradicional, foi usada por 88.5% dos professores, com o objectivo final de implementar um debate em turma (Vilaça, 2008). A forma mais usada para os alunos procurarem essa informação foi dividir os alunos em grupos, dar-lhes, ou pedir para eles trazerem, documentos, folhetos e livros de referência encontrados na Biblioteca, Internet ou outras fontes, para recolherem informação relevante e se prepararem para um debate final. Algumas vezes, houve a organização de painéis de discussão, moderados pelo professor ou por um aluno, com os porta-vozes dos grupos como especialistas e os restantes alunos como fazendo parte da audiência. No entanto, por vezes este debate final consistiu apenas na apresentação final de factos, conceitos e opiniões a que cada grupo chegou, apresentados oralmente com o uso de transparências ou posters e com uma troca de explicações entre os grupos, quando os resultados finais eram diferentes.

Os ‘grupos de estudo’ também foram usados pelos professores investigados por Vilaça (2008), com o objectivo de resolverem fichas de trabalho (66.7%), analisarem filmes ou programas de televisão em grupo (87.4%) ou estudarem uma pequena quantidade de material informativo trazidos pelos alunos ou professor, como já referido, ou muitas vezes usando revistas, jornais, o livro de ciências ou pequenas partes de outros livros. Usando este material, o professor pede aos alunos para o lerem em voz alta, ou silenciosamente, e formarem grupos de trabalho para estudar o material dado, seguindo instruções precisas dadas pelo professor. Este trabalho de grupo era geralmente coordenado pelo porta-voz do grupo, que representava o grupo no debate final em

turma, embora todos os alunos pudessem falar, especialmente quando não se chegou a um consenso no grupo.

Estes professores também usavam ‘grupos de investigação’ em educação sexual, isto é, depois de fazerem uma apresentação geral do tema perguntavam aos alunos o que gostariam de saber mais sobre o tema e organizavam a turma em pequenos grupos, para investigar por subtemas o que a turma queria aprender. As fontes para a investigação foram geralmente sugeridas e decididas pelos alunos, que recorreram fundamentalmente à biblioteca da escola (74.7%), à Internet (67.8%) e aos Centros de Saúde e farmácias (21.6%) (Vilaça, 2006, 2008). Isto é, “a metodologia seguida pelo professor foi, em vez de colocar questões, proporcionar condições para que os alunos pudessem colocar as suas próprias questões que os orientassem na sua futura compreensão do tema “ (Vilaça, 2008, p. 80).

A ‘demonstração’ da informação foi geralmente usada pelos professores para envolver os alunos na demonstração do uso de métodos contraceptivos, especialmente em relação ao uso do preservativo (Vilaça, 2008).

Para terminar, a maior parte das abordagens experienciais usadas pelos professores foram (Vilaça, 2006, 2008): o ‘role-play’ a observação activa, tarefas escritas e os projectos orientados para a acção.

Segundo Vilaça (2008), o ‘role-play’ não foi usado por muitos professores (46.0%), mas foi uma das principais técnicas usadas no GAA (70.0%). Além disso, foi o método que os professores conheciam melhor para ajudar os participantes a experimentar certos sentimentos e desenvolver competências pessoais, tais como, a assertividade e a comunicação verbal e não verbal .

Como já foi referido, a ‘observação activa e as tarefas escritas’ foram operacionalizadas por estes professores, através do desenvolvimento de fichas de trabalho ou instruções precisas antes de verem filmes, fazerem um role-play ou qualquer outra actividade relacionada. Segundo Vilaça (2008), as técnicas de síntese final da informação já mencionadas também revelaram uma preocupação constante dos professores com a observação activa dos alunos.

Apenas uma pequena quantidade dos professores (29.9%) investigados por Vilaça (2006, 2008) usavam a aprendizagem orientada para a acção. Quando desenvolvem este tipo de projectos, geralmente são o resultado das visões dos alunos para educar os colegas mais jovens ou da mesma idade em relação à saúde sexual e reprodutiva ou para se educarem a si próprios. De acordo com estes professores, os alunos desenvolveram acções colectivas indirectas que visaram mudar as condições de vida na escola fazendo a educação pelos pares como: alunos que fun-

cionam como professores dos colegas em sessões para a turma ou escola (27.6%); catalizadores das mudanças nos pares através da concepção e apresentação de posters, auto-colantes e notícias para os jornais da escola ou da comunidade local (28.7%); organizadores e responsáveis pela implementação de jogos tradicionais temáticos (4.6%) e catalizadores das mudanças nos pares e pais através da implementação de entrevistas (11.5%). Segundo estes professores, os alunos também desenvolveram, embora menos frequentemente, acções individuais que visavam a mudança dos seus estilos de vida, tais como: investigação para resolverem dúvidas ou problemas relacionados com a sua própria vida sexual e reprodutiva (9.2%) e auto-organização para pedir ajuda no GAA (3.4%) ou na *Consulta Jovem* no Centro de Saúde ou no Instituto Português da Juventude (1.1%).

A operacionalização da educação sexual em meio escolar, na actualidade, passa obrigatoriamente pela elaboração, de projectos de intervenção tendo em conta, a aplicação da Lei/60 de 2009 e da metodologia de integração participativa e activa de acordo com as “Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar” (ME *et al.*, 2000) que segundo Marques *et al.* (2002), pressupõem os seguintes passos:

1. *Tomada de decisão de proposta de implementação da educação sexual formal em meio escolar*, que pode partir de uma motivação individual, de um grupo de professores, de grupo de alunos, da associação de pais e/ou da própria direcção da escola;
2. *Apoio na implementação do projecto de educação sexual formal* pelo Órgão de Gestão da escola, rectificação pelo Conselho Pedagógico e aprovação pela Assembleia de Escola, uma vez reunir todos os sectores da comunidade educativa, inserindo desta forma a educação sexual no Projecto Educativo da Escola, numa perspectiva estratégica de intervenção continuada, inter e transdisciplinar, ao nível curricular das áreas disciplinares, não disciplinares e extra-curriculares. O apoio, passa também, por parte da direcção, pela disponibilidade de um espaço físico, pela inserção temporal no horário da equipa de trabalho para a construção e implementação deste projecto e pelo investimento na aquisição de um centro de recursos em educação sexual (bibliografia, materiais educativos, contactos úteis);
3. *Constituição da equipa educativa multidisciplinar*, a partir de elementos da comunidade educativa, se possível com formação especializada, motivados e interessados em colaborar entre eles, com docentes de várias áreas disciplinares, pessoal não docente, técnicos de apoio psicológico e social, encarregados de educação, alunos e indivíduos da comunidade envolvente, tal como, técnicos de saúde e animadores culturais, entre outros. Dentro dessa equipa educativa

deve ser criado um “núcleo duro”, se possível com formação em metodologias participativas e activas e/ou experiência no trabalho de projecto e cooperativo com a tarefa de elaboração do desenho do projecto inicial a ser aprovado pelos órgãos superiores.

4. *Desenho do plano de intervenção do projecto de educação sexual formal*

4.1. *Caracterização da comunidade escolar*, através da colaboração dos directores de turma, tornando possível a inventariação das condições das turmas a nível: (1) sociológico (linguística, histórica, demográfica, etnográfica, cultural económico-profissional e sociográfica); (2) de situações-problemas das turmas (relações sócio – afectivas das famílias, de situações de desinteresse escolar e situações explícitas de saúde e sexualidade dos alunos); (3) dos interesses mais relevantes dos alunos e encarregados de educação relativos a saúde e sexualidade, a serem tratados em espaço-turma. Por parte dos Órgãos de gestão, fazer o levantamento das parcerias de instituições locais que possam dar apoio, e de Instituições Não Governamentais, com o estabelecimento de protocolo, selando os compromisso assumidos;

4.2. *Elaboração de Sociogramas* que facilitarão a reflexão e análise que permitiram o estabelecimento de prioridades;

4.3. *Definição do Plano de Intervenção*, contemplando: (1) as prioridades/ temas; (2) as finalidades definindo as mudanças e melhorias, tendo em contas as prioridades; (3) as estratégias e respectivos objectivos a atingir; (4) as acções a realizar tendo em contas as estratégias previstas e os conteúdos a abordar; (5) a indicação dos responsáveis por cada acção prevista; (6) a calendarização das acções; (7) os recursos humanos e materiais para todas as acções previstas e (8) a avaliação de todas as acções;

4.4. Na *consecução do plano de intervenção*, ao longo das diferentes fases do projecto é importante que os elementos da equipa multidisciplinar assumam o papel de facilitadores para a motivação dos intervenientes das acções na capacitação da realização de trabalho de projecto de forma autónoma e contínua, tendo em conta as ideias prévias dos alunos resultantes da suas vivências, propiciando ao aluno um papel activo e participativo em todas as tarefas do plano, promovendo acções que envolvam toda a comunidade escolar e intercâmbio entre escolas no âmbito das actividades extracurriculares, não realizando actividades pontuais, nem tão pouco repetindo essas acções ao longo de anos, sem integração e continuidade. Os projectos têm vantagens a nível global se forem projectados para 2 a 4 anos, com um plano detalhado para o primeiro ano, o que possibilita

a sua flexibilização através de novas propostas resultantes da avaliação do mesmo. O projecto deve ter uma dimensão global para o agrupamento mas necessariamente redesenhado para as várias escolas do agrupamento. Deve-se estabelecer um rede de contactos com outras escolas permitindo a troca de experiências e recursos. Deve ser contemplada nas acções do plano de acção do projecto a divulgação do projecto e a formação do pessoal docente, não docente, directores, técnicos, pais/encarregados de educação e educação pelos pares.

4.5. Avaliação do plano de intervenção, trata-se de avaliar a eficácia das acções tendo em conta as finalidades do projecto e as mudanças ocorridas, o desempenho dos intervenientes nas acções, as estratégias e recursos utilizados, medindo o grau de satisfação do público-alvo (turma, pais/encarregados de educação, entre outros) e o grau de cumprimento das expectativas iniciais dos participantes.

É importante ter a noção que as intervenções de projectos de educação sexual terão de ser globalizantes e estrategicamente planeadas para toda a comunidade escolar, ocorrendo em contextos diversificados, o que necessariamente é moroso e exigente, de forma a evitar a espontaneidade e urgência de acções desarticuladas, que levam ao desinteresse dos participantes. Uma das acções previstas é a implementação de gabinetes de apoio a alunos, sendo um espaço dedicado ao aconselhamento e acompanhamento individual e/ou colectivo dos alunos na tentativa da resolução de problemas relacionados com a sexualidade.

Gabinetes de Apoio a Alunos em Escolas Portuguesas

O Ministério da Educação Português (ver capítulo I, 1.2.3), nestes últimos anos tem demonstrado uma grande preocupação em garantir o acesso dos adolescentes à educação para a saúde, servindo como complemento à tarefa do núcleo familiar, em que cada adolescente está inserido, desenvolvendo medidas de integração de PPES, no Projecto Educativo das Escolas, dando especial relevo à educação sexual, enquanto contributo para a formação pessoal e social e para a promoção da saúde reprodutiva (ME *et al.*, 2000). Como resultado desse empenho surgiu a equipa de trabalho GTES que, de 2005 a 2007, estabeleceu uma acção investigativa e apresentou inúmeras medidas para a educação sexual em meio escolar (GTES, 2005; GTES, 2007a; 2007b).

Em todos os relatórios do GTES está presente, entre estas medidas, a criação do GAA. Este gabinete é amplamente recomendados no ensino secundário (público alvo deste estudo), por haver um número significativo de adolescentes que iniciam a sua vida sexual activa. Segundo esses relatórios do GTES, o GAA deve ser um espaço de privacidade, num sistema de atendimento individualizado, onde os adolescentes recorrem para desabafar as suas angústias e encontrar respostas ou caso seja necessário, serem encaminhados para um apoio especializado de serviços externos à escola (estruturas de saúde). As bases de intervenção do GAA devem ser as mesmas preconizadas para os PES: (1) alimentação e actividade física; (2) consumo de substâncias psico-activas, tabaco, álcool e drogas; (3) sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis (com especial atenção na SIDA); (4) violência em meio escolar/saúde mental.

A recente lei nº 60/2009 aprovada a 4 de Julho de 2009, *Estabelecimento de Aplicação da Educação Sexual em Meio Escolar*, reforça a responsabilidade das escolas na criação do GAA, com a nova designação de *Gabinete de Informação e Apoio*. Esta lei aplica-se a todos os estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário da rede pública, bem como privada e cooperativa do território português (Art.1º). Cada agrupamento de escolas e escolas não agrupadas deverá ter uma equipa interdisciplinar de Educação para a Saúde e Educação Sexual, onde se inclui o responsável pelo GAA, coordenada pelo professor - coordenador de saúde que terá como funções:

- a) *Gerir o gabinete de informação e apoio ao aluno;*
- b) *Assegurar a aplicação dos conteúdos curriculares;*
- c) *Promover o envolvimento da comunidade educativa;*
- d) *Organizar iniciativas de complemento curricular que julgar adequadas. (artº8)*

Estes *Gabinetes de Informação e Apoio* devem estar em funcionamento em todos os estabelecimentos de ensino até ao início do ano lectivo de 2010/2011. Ainda no art. nº10 relativamente ao GAA, no âmbito da educação para a saúde e educação sexual está legislado:

- 1 - Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, devem disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio no âmbito da educação para a saúde e educação sexual;
- 2 - O atendimento e funcionamento do respectivo gabinete de informação e apoio são assegurados por profissionais com formação nas áreas da educação para a saúde e educação sexual;
- 3 - O gabinete de informação e apoio articula a sua actividade com as respectivas unidades de saúde da comunidade local ou outros organismos do Estado, nomeadamente o Instituto Português da Juventude;
- 4 - O gabinete de informação e apoio funciona obrigatoriamente pelo menos uma manhã e uma tarde por semana;

- 5 - O gabinete de informação e apoio deve garantir um espaço na *Internet* com informação que assegure, prontamente, resposta às questões colocadas pelos alunos;
- 6 - As escolas disponibilizam um espaço condigno para funcionamento do gabinete, organizado com a participação dos alunos, que garanta a confidencialidade aos seus utilizadores;
- 7 - Os gabinetes de informação e apoio devem estar integrados nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, envolvendo especialmente os alunos na definição dos seus objectivo;
- 8 - O gabinete de informação e apoio, em articulação com as unidades de saúde, assegura aos alunos o acesso aos meios contraceptivos adequados. (Lei 303/X, Art.10º)

É assegurada a formação dos professores da equipa interdisciplinar de Educação para a Saúde e Educação Sexual (art. 8º, alínea 4) e informa-se que as habilitações necessárias para fazer parte da equipa, bem como as condições para o exercício das funções da mesma, vão ser fixadas por despacho pelo ME (art. 8º, alínea 6). No art. 2º, são definidas as finalidades da educação sexual em meio escolar e, consequentemente, as finalidades do GAA, que são as seguintes:

- a) A valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de protecção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual. (decreto Lei 330/X, art.2º)

Estas novas medidas do Governo, além do regime estabelecido para o funcionamento da equipa de trabalho em educação sexual, também prevêm a participação activa dos alunos e encarregados de educação na definição dos objectivos do projecto de educação sexual e na con-

secação das finalidades da presente lei (art. 11º), assim como, implicitamente, a adopção de metodologias activas e participativas.

O número um do artigo 3 da Portaria nº196-A/2010, determina que as orientações curriculares devem cumprir os conteúdos lá apresentados, a serem abordados nas áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares em todos níveis de ensino (quadro 12).

Quadro 12. Conteúdos a ministrar em educação sexual por níveis de ensino

1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário
<p>▪ <i>1º ano</i> Noção de corpo; O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; Noção de família; Diferenças entre rapazes e raparigas; Protecção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas.</p> <p>▪ <i>2º ano</i> Para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor deve esclarecer os alunos sobre questões e dúvidas, de forma simples e clara.</p> <p>▪ <i>3.º ao 4.º anos</i> Para além das rubricas incluídas nos programas de meio físico, o professor poderá desenvolver temas que levem os alunos a compreender a necessidade de proteger o próprio corpo, de se defender de eventuais aproximações abusivas, aconselhando que, caso se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola.</p>	<p>▪ <i>2.º ciclo (5.º e 6.º anos)</i> Puberdade — aspectos biológicos e emocionais; O corpo em transformação; Caracteres sexuais secundários; Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; Diversidade e respeito; Sexualidade e género; Reprodução humana e crescimento; contracepção e planeamento familiar; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Dimensão ética da sexualidade humana.</p>	<p><i>3.º ciclo (7.º ao 9.º anos)</i> <i>Dimensão ética da sexualidade humana:</i> Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projecto de vida que integre valores (por exemplo: afectos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma dimensão ética; Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e, sumariamente, dos seus mecanismos de acção e tolerância (efeitos secundários); Compreensão da epidemiologia das principais IST em Portugal e no mundo (incluindo infecção por VIH— HPV2/vírus do papiloma humano— suas consequências) e prevenção. Saber como se protege o seu próprio corpo, prevenindo a violência e o abuso físico e sexual e comportamentos sexuais de risco, dizendo não a pressões emocionais e sexuais; Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e da paternidade na adolescência e compreensão do respectivo significado; Conhecimento das taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respectivo significado; Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável; Prevenção dos maus tratos e aproximações abusivas.</p>	<p><i>Ensino secundário</i> <i>Compreensão ética da sexualidade humana:</i> Sem prejuízo dos conteúdos já enunciados no 3.º ciclo, sempre que se entenda necessário, devem retomar -se temas previamente abordados, pois a experiência demonstra vantagens de se voltar a abordá los com alunos que, nesta fase de estudos, poderão eventualmente já ter iniciado a vida sexual activa. A abordagem deve ser acompanhada por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na actualidade: Compreensão e determinação do ciclo menstrual em geral, com particular atenção à identificação, quando possível, do período ovulatório, em função das características dos ciclos menstruais. Informação estatística, por exemplo sobre: Idade de início das relações sexuais, em Portugal e na UE; Taxas de gravidez e aborto em Portugal; Métodos contraceptivos disponíveis e utilizados; segurança proporcionada por diferentes métodos; motivos que impedem o uso de métodos adequados; Consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade e da paternidade de gravidez na adolescência e do aborto; Doenças e infecções sexualmente transmissíveis (como infecção por VIH e HPV) e suas consequências; Prevenção de DSTs; Prevenção dos maus tratos e aproximações abusivas.</p>

Fonte: Adaptado de Portaria nº 196-A /2010 de 9 de Abril

Face à reduzida bibliografia e legislação que aborda a estrutura, organização e funcionamento do GAA, apresentam-se, em seguida, algumas experiências pedagógicas de projectos de GAA, com o objectivo de fazer uma descrição do seu trabalho, objectivos e público-alvo. Para isso recorreu-se a uma análise comparativa de três projectos de GAA: Gabinete de Saúde da Escola Secundária do Fundão; ESPAÇO AJE do Externato Cooperativo da Benedita (E.B.2.3 e Secundária) e Gabinete de Saúde do Colégio da Imaculada Conceição (E.B.2.3 e Secundária), tendo em atenção os seguintes parâmetros comuns aos três projectos: objectivos principais, público-alvo, dinamizadores, parcerias, recursos e metodologias (quadro 13).

Quadro 13. Síntese comparativa de estudos de implementação de projectos no GAA

GAA	(A) Gabinete de Saúde da Escola Secundária do Fundão	(B) ESPAÇO AJE do Externato Cooperativo da Benedita (E.B.2.3 e Secundária)	(C) Gabinete de Saúde do Colégio da Imaculada Conceição (E.B.2.3/Secundária)
Objectivos principais	<ul style="list-style-type: none"> - Promover aprendizagens alternativas - Promover a educação para a saúde e saúde em contexto escolar - Compreender o funcionamento do sistema circulatório e a sua variação em função do sexo e da idade. - Compreender a importância da dieta alimentar na prevenção das doenças - Desenvolver competências do perfil necessário ao futuro profissionais (técnicos de saúde) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar promoção e educação da sua saúde e bem-estar - Informar e formar nas áreas da promoção da saúde e na prevenção dos comportamentos de risco - Apoiar actividades culturais e de lazer para a promoção dos estilos de vida saudáveis - Desenvolver projectos educativos na área da Saúde Sexual e Reprodutiva dos jovens em articulação com os projectos da Escola - Despertar para a importância das emoções, sentimentos e afectos como forma de promover o bem-estar e a sua importância no relacionamento interpessoal - Potenciar as competências pessoais e sociais e dar “empowerment” aos jovens para lidar com a pressão de pares, para a tomada de decisão, a resolução de problemas e a gestão do próprio auto-controlo, aumentando a compreensão e gestão dos seus recursos pessoais para aumentar o seu bem-estar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias em que o papel fulcral é desempenhado pelos próprios alunos, de modo a enraizar hábitos, que permitem tornar cada dia mais saudável - Estabelecer alicerces para o combate às causas prevalentes de mortalidade - Intervir na trilogia: horas de sono, pequeno-almoço e higiene matinal (corporal e oral) - Criar bases para o combate às principais causas de mortalidade identificadas em Portugal
Público	Comunidade escolar	Comunidade escolar	Alunos
Dinamizadores	<ul style="list-style-type: none"> - Professora a leccionar a disciplina de Saúde e Socorrismo - 28 Alunos do 10, 11º e 12º das turmas de Saúde Socorrismo e de Socorrismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos - Coordenadora do projecto PES - Licenciados em Ciências da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos - Psicóloga - Enfermeira - Professora
Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadora do Projecto PES - Departamento de Educação Física - Centro de saúde do Fundão (2 Enfermeiros, 1 médica) - Ex- alunos da escola, com actividades profissionais ligadas a área da saúde 		<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Saúde, - Médico - dentista - Escola de Enfermagem.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Equipamentos básicos para a medição da tensão arterial (TA); frequência cardíaca (FC), índice de massa corporal (IMC) 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais didácticos elaborados pela equipa de educadores de pares. 	Inquéritos
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização dos alunos, através de visita ao gabinete do Centro de Saúde para a criação do Gabinete de Saúde, parcialmente orientado por alunos - Reabilitação do espaço físico a 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias activas e participativas centrada no lúdico, aliando conhecimento, aprendizagem e dinâmica. - Educação pelos pares que consistiu na desconstrução de alguns mitos relacionados com o 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de alguns problemas no âmbito da Saúde (omissão do pequeno almoço, reduzido consumo de fruta; problemas de higiene mais acentuado no

Quadro 13. Síntese comparativa de estudos de implementação de projectos no GAA (cont.)

GAA	(A) Gabinete de Saúde da Escola Secundária do Fundão	(B) ESPAÇO AJE do Externato Cooperativo da Benedita (E.B.2.3 e Secundária)	(C) Gabinete de Saúde do Colégio da Imaculada Conceição (E.B.2.3/Secundária)
Metodologia	partir de uma arrecadação - Divulgação do Gabinete de Saúde, através do Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma, turmas envolvidas e afixação de cartazes produzidos pelos alunos - Criação de laços de afinidade entre os antigos e actuais alunos	VIH/SIDA.	5º, 6º e 8º anos de escolaridade; distúrbios alimentares que se vez sentir sobretudo a partir do 8º ano de escolaridade, acentuado no 9º ano, prevalecendo casos no secundário. Poucas horas de sono prevalentes no 3º Ciclo e Secundário - Levar os alunos a identificarem os problemas, a reflectir sobre os comportamentos que identificaram e agir.
Actividades	- Escala mensal rotativa de apoio diário por parte dos alunos intervenientes no gabinete durante a hora do (trabalho de voluntariado) desenvolvendo actividades como: a medição da tensão arterial, medição da temperatura corporal, pesagem, divulgação do cronograma das consultas do Centro de Saúde (consulta de planeamento familiar, alcoologia, tabagismo, nutrição e psicologia) - Encaminhamento do público - alvo para Centro de Saúde. - Participação da 3ª Mostra de Ciências da Escola "A saúde começa aqui" - Encontros com profissionais de Saúde	- Criação e coordenação de um Grupo de Educação pelos Pares, "Agarra-te à Vida", que elabora materiais e na dinamização de actividades. - Workshops, dos quais se destacam o "Como (sobre) viver em equipa" realizado no âmbito do projecto "Viver a Escola", o "Salta Barreiras" realizado no Dia Internacional da Tolerância e o "Espanta Fumos". - Semana Saúde onde se realizaram sessões sobre os Estilos de Vida Saudáveis para as turmas do 7.º ano. Para a dinamização destas sessões foi construída um recurso pedagógico denominado por "Os 7 + 2 da Saúde". - Implementação do Projecto "Sexualidade Saudável "Sexualidade & Contracepção" e "Será isto um bicho de 7 cabeças?" . Tu alinhas?" destinado a uma turma do 9.º ano, que envolveu a participação dos Pais e Encarregados de Educação, abrindo um "Espaço para Pais" numa sessão de apresentação do projecto e numa de divulgação dos resultados.	- Análise dos inquéritos diagnósticos dos problemas a serem tratados pelos próprios alunos, são debate para estabelecer o ponto da situação. - Trabalho de grupo - Orientações de manhãs de reflexão temáticas, no GAA, em regime de confidencialidade, com presença semanal de uma psicóloga, enfermeira, professora. - Desenvolvimento de folhetos, auto-regulação do grupo, preenchimento de tabelas de comportamentos diários, alguns pequenos-almoços

Para iniciar a análise comparativa destas experiências pedagógicas (GAA) é pertinente fazer um contextualização dos respectivos GAA:

- *Gabinete de Saúde da Escola Secundária do Fundão (A).* Surgiu por iniciativa da professora de Saúde e Socorrismo, com a participação activa e voluntária de alunos da disciplina de Saúde e Socorrismo. O projecto desenvolveu-se durante dois anos lectivos consecutivos (2006/2008). No 1º ano estabeleceram-se diversas diligências que levaram à criação do GAA. No 2º ano foram desenvolvidas diversas actividades, no âmbito da área prioritária de alimentação e actividades físicas (Fidalgo, 2008).

- *ESPAÇO AJE do Externato Cooperativo da Benedita (E.B.2.3 e Secundária) (B)*. O Espaço de Atendimento a Jovens na Escola AJE foi criado no ano lectivo de 2007/2008, no âmbito do estágio de mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Este gabinete, utilizando metodologias activas e participativas e educação pelos pares, com envolvimento de alunos, desenvolve diversas actividades, no âmbito da educação sexual e saúde reprodutiva e educação para os afectos (Carvalho & Patané, 2008).

- *Projecto VESPAH (Valorizar o Equilíbrio do Sono, Pequeno-Almoço e Higiene) (C)*. É considerado um alicerce do Colégio da Imaculada Conceição (E.B.2.3 e Secundária) para a promoção de dias saudáveis. Durante o ano lectivo 2007/2008, o Gabinete de Saúde, através de inquérito diagnosticou as necessidades da comunidade estudantil, tendo desenvolvido actividades no âmbito da área prioritária de alimentação, na trilogia: horas de sono, pequeno-almoço e higiene matinal (corporal e oral) (Cardoso, 2008).

Da análise do trabalho realizado pelos GAAs, é de notar que as actividades são muito diferenciadas, de acordo com as temáticas escolhidas. Muito embora o Gabinete de Saúde A e B tivessem trabalhado na temática da alimentação, as finalidades eram distintas. O GAA C desenvolveu actividades no âmbito da educação sexual e afectos. É importante salientar que uma actividade comum a todos os GAAs foi o aconselhamento.

O público-alvo a quem se destinou as actividades do GAA A e B foram a comunidade escolar, tendo o C dedicado o seu trabalho a um grupo mais reduzido: os alunos. Entre os dinamizadores dos GAAs, é o C, em comparação com os restantes, que apresenta uma equipa mais multidisciplinar. As parcerias dos GAAs A e C incluem o Centro de Saúde e no C, os licenciados em Ciências da Educação também são co-parceiros.

Em relação às metodologias aplicadas, no GAA B utilizam-se metodologias activas e participativas e a educação pelos pares. No C, não referem explicitamente o tipo de metodologia aplicada. Há que ressaltar ainda as estratégias que, segundo os responsáveis pelos GAAs, foram de extrema importância para concretização do trabalho realizado: diagnóstico das necessidades e problemas do público-alvo em questão, que condicionou a área prioritária a ser tratada assim como as actividades desenvolvidas (C), sensibilização para a criação do GAA e visita ao Centro de Saúde da zona (A) e a educação pelos pares na dinamização das actividades e a partir daí a

construção do seu próprio material didáctico (B). Como se pode constatar, cada Gabinete apresentou um tipo de trabalho distinto, mas satisfatório, de acordo com as referências dos responsáveis e estando de acordo com as directrizes do GTES.

Segundo a investigação de Vilaça (2006), em todas as escolas estudadas foi reconhecida a importância dos GAAs no atendimento/aconselhamento dos alunos e na maioria das escolas em que existia GAA, este assumiu um papel importante como centro de organização das actividades do Programa de Promoção e Educação para a Saúde e Educação Sexual. Na sua investigação, tendo em conta as funções e a organização dos GAAs, Vilaça (2006) agrupou os gabinetes em quatro tipos: (1) Gabinete em que os responsáveis eram professores, com horário fixo, desenvolvendo temas na área da saúde identificados como prioritários à escola, com a função de fornecer aos alunos material para trabalhos, retirar dúvidas e organizar actividades extra-curriculares. Estes GAAs tinham a presença uma vez por semana de um médico ou enfermeiro, com a função de participar nas actividades extra-curriculares, fazer consultas e, caso necessário, encaminhar os alunos para os Serviços de Saúde especializados da zona afectada à escola; (2) Gabinete aberto uma vez por semana quando os responsáveis, neste caso o profissional de Saúde médico ou enfermeiro, estavam presentes, com a finalidade que esclarecer dúvidas, participar em actividades extra-curriculares e fazer consultas, encaminhando os alunos caso necessário para Serviços de Saúde; (3) Gabinete especializado no desenvolvimento do tema educação sexual, cuja a equipa era constituída por alunos, professores e profissionais de saúde. As actividades desenvolvidas eram de três ordens, ajudar os alunos, individualmente ou em grupo, na resolução dos seus problemas, ajudar nas actividades lectivas, realizar formação pontual em temas entendidos pelos professores como pertinentes e (4) Gabinete com exclusividade de apoio anónimo a alunos que por vontade própria o procuravam na tentativa de resolver os seus problemas pessoais.

Caridade (2008), também referiu que os docentes da escola que estudou são a favor da implementação do GAA, como complemento da educação sexual no contexto das variadas actividades relacionadas com o tema em questão, através de uma equipa multidisciplinar de professores, preferencialmente da área das Ciências Naturais/Biologia, psicólogos e técnicos de saúde, indo de encontro aos estudos de Vilaça (2006). Tal opinião não é concordante com a opinião de metade dos encarregados de educação da mesma escola em estudo, que alegaram que os GAAs não são necessários por existirem aulas de educação sexual e por retirarem a naturalidade com que a educação sexual deve ser dada, opinando a sua substituição pelo Gabinete de Psicologia.

Mandim (2008), a partir do estudo de caso de um GAA numa escola do Porto, apresenta aspectos positivos e negativos que condicionaram o sucesso deste gabinete. Em relação aos aspectos negativos, apresenta o facto de as professoras intervenientes no GAA, embora muito motivadas, não possuírem nenhuma formação específica em metodologias nesta área levando a uma lentidão no processo de implementação do gabinete. Em relação à organização e funcionamento do GAA, verificou-se que a inexistência de rotatividade de professores permitindo mantê-lo aberto durante o período escolar se reflectiu de forma negativa na sua dinâmica, desmotivando os alunos. Por outro lado, a falta de articulação com as famílias e com as Associações de Pais não permitiu a interacção necessária e significativa ao entendimento na escola como um recurso fundamental do desenvolvimento de toda a comunidade. Neste gabinete, não foram desenvolvidas actividades tendo em conta a diversidade sócio-cultural existente no meio escolar, condicionando à partida o padrão de alunos que frequentavam o GAA e, pelo facto de não possuir uma equipa multidisciplinar, não houve a coordenação na articulação entre o psicólogo da escola, médico escolar, assistentes sociais e animadores sócio-culturais.

Este estudo mostrou os seguintes aspectos positivos do GAA: era o principal dinamizador da promoção da saúde nesta comunidade educativa; as ideias prévias dos alunos foram tidas em conta, envolvendo-os na planificação e concretização de actividades condicionando o entusiasmo e empenho evidentes; os alunos sentiam-se seguros por saberem que sempre que precisassem haveria alguém em quem confiavam para o esclarecimento das suas dúvidas; a dinâmica do gabinete permitiu aos alunos o aumento dos conhecimentos e desenvolvimento de competências essenciais de comunicação, de auto-estima e confiança, permitindo gerir conflitos quer no contexto familiar, quer nas relações interpessoais, sendo que os temas de maior interesse dos alunos que frequentavam o GAA foram as IST's, a gravidez na adolescência e a sexualidade. Neste gabinete estabeleceu-se parcerias com o Centro de Saúde da área envolvente e a APF permitindo, sempre que surgissem situações – problema que ultrapassam o plano de intervenção do gabinete, encaminhar os alunos para entidades competentes.

Segundo Vitiello (1995), o modelo de comportamento sexual do professor do GAA não deve ser factor inclusivo ou exclusivo do papel de formador em educação sexual. O que importa é que este esteja satisfeito com a sua própria sexualidade e que não imponha os seus valores aos alunos. De acordo com este investigador, ser genuíno, simples, simpático, empático, disponível e comunicativo são características que tornam o professor autorizado a dar conselhos e a ouvir confidências dos alunos. Na sua perspectiva, a capacidade de abertura e de tolerância e de 'ouvir' e

‘não julgar’, tendo noção de que não existem verdades absolutas, de amar o próximo, de intelectualmente estar muito próximo da sua adolescência, de sorrir, de conseguir através da comunicação gestual mostrar apego e afecto, tornam o professor o principal conselheiro a todos os níveis dos alunos. Os conhecimentos sobre sexualidade são igualmente importantes, mas tendo em conta as características apresentadas anteriormente, será o de mais fácil aquisição. O mais difícil é o professor saber usar e vivenciar esses conhecimentos, porque a sexualidade é sobretudo cultural. O importante em educação sexual é o professor ser capaz de agir em conformidade, independentemente da sua formação de base.

Síntese

Nos projectos e resultados de investigações sobre os GAA podemos constatar que os alunos podem encontrar nesse espaço informação, aconselhamento, orientação e formação. Todas essas valências devem fazer parte do processo educativo para ser possível alcançar os objectivos do GAA e as finalidades da educação sexual preconizadas na Lei 60/2009 e da Portaria 196-A/2010. A orientação no gabinete permite ao professor, de acordo com os seus conhecimentos e experiências de vida, analisar com o aluno as diferentes opções disponíveis para a resolução dos problemas e decidir por si próprio que comportamentos, atitudes e valores individuais quer ter face à sua sexualidade e ao seu projecto de vida. Esta educação feita no gabinete passa por informar, orientar e aconselhar e é mais do que a soma dessas partes isoladas, no sentido em que o professor cria condições e meios para que o aluno cresça interiormente e adquira a sua autonomia, isto é, a capacidade de pensar logicamente e de fazer as suas próprias escolhas, tendo sempre presente que eventualmente não as possa exercer pois a liberdade só se alcança quando o jovem adquire condições financeiras, materiais e sociais que permitem a sua emancipação (Vasco, 1998).

A capacidade de informar, orientar, aconselhar e formar deve ser uma competência do educador sexual nas escolas, ou seja, dos professores que assumem esse papel quer em contexto de sala de aula, quer no GAA. Os professores do GAA devem promover a comunicação horizontal de todos os intervenientes, de forma a que os alunos se sintam com iguais direitos para apresentar e recusar propostas, permitindo um diálogo entre iguais em que tanto alunos como professores estão a aprender, tendo em conta as realidades sócio-culturais, valorizando o quotidiano

dos intervenientes e dando azo à criatividade, muito característica dos mais novos. Isto permitirá o à-vontade da partilha das suas vivências pessoais, sem julgamentos ou censuras, levando a uma participação plena dos mesmos.

2.3.2 - Aprendizagem e Projectos Baseados na Resolução de Problemas

Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Educação em Ciências

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) ou *Problem-Based Learning* (PBL), tem várias interpretações e descrições metodológicas (Lambros, 2004), mas essencialmente, é um método de ensino que tem como princípio explorar problemas do mundo real com vista ao desenvolvimento de competências de pensamento crítico e de resolução de problemas como ponto de partida para a aquisição de conhecimentos novos da disciplina e reforço dos conhecimentos existentes (Duch, 1995; Lambros, 2004; Stepien & Gallagher, 1993). Segundo Leite e Afonso (2001), a ABRP

é uma estratégia de ensino inovadora que coloca os alunos numa situação não só de aprenderem ciência mas também de aprenderem a fazer ciência (de uma forma integrada, contextualizada e cooperativa) e de aprenderem a aprender, desenvolvendo, assim, diversas competências relevantes para o cidadão comum. Contudo, pelo facto de se tratar de uma estratégia centrada no aluno e na aprendizagem, ela é pouco estruturada e flexível, requer uma grande alteração no papel do professor, nas actividades de aprendizagem e na forma de implementação das mesmas, na organização da aula e na gestão de espaços e recursos, e constitui um desafio para quem tenta implementar este tipo de ensino. (p. 258)

O primeiro princípio de aprendizagem que fundamenta a ABRP é o princípio da construção do conhecimento (Lambros, 2002, 2004; Ribeiro, 2005; Woods, 1996). Lambros (2002, 2004) defende que os problemas apresentados aos alunos para estimular a necessidade de procurar informação nova e a sintetizar no contexto do cenário problemático, devem ser situações que fazem parte do seu mundo real ou que podem reconhecer como relevantes para o seu futuro. Na sua perspectiva, para sublinhar que estes problemas pertencem ao mundo real devem ser dadas tarefas específicas aos alunos no cenário problemático, que realcem o seu poder para trabalhar na sua resolução.

Segundo Lambros (2004), o processo inicia-se com o que já se sabe ou o conhecimento existente, isto é, onde se irá começar a conduzir a resolução do problema e onde é que se pretende chegar. Depois, identifica-se o que é necessário conhecer para atingir a resolução do problema de maneira eficaz e, posteriormente, integra-se essa informação com o conhecimento existente.

Palma e Leite (2006) defendem que as situações problemáticas devem facilitar a ligação dos alunos ao mundo real. Nesse sentido, Lambros (2004) explica que é muito útil compreender a rede de referência do mundo real do aluno quando se determina o papel que o aluno irá assumir dentro do cenário problemático, pois “é muito importante recordar que para a ABRP ser mais efectiva, os alunos deverão ser capazes de se comprometer ou identificar com o papel que lhe foi atribuído” (Lambros, 2004, p. 3). Para que a ABRP tenha qualidade é necessário que seja centrada nos alunos, isto é, que os alunos determinem as suas próprias necessidades de aprendizagem ou assuntos de aprendizagem, baseados nos problemas que encontram (Gandra, 2001; Lambros, 2002, 2004; Leite & Esteves, 2005; Rhem, 1998). Como os alunos determinam por si próprios ‘o que necessitam saber’, a aprendizagem que acontece é altamente relevante e contribui para manter o interesse dos alunos, desenvolver uma compreensão profunda sobre o conteúdo e aumentar a retenção da informação nova (Lambros, 2004). Na ABRP, através do problema os alunos determinam o que é relevante, declaram-no e, depois, procuram a informação que necessitam. Neste contexto, um professor que usa a ABRP necessita ser capaz de antecipar cuidadosamente as necessidades de aprendizagem dos alunos em relação aos problemas (Lambros, 2004) e ser capaz de participar como tutor nestes grupos tutoriais guiando e motivando os alunos durante o processo de aprendizagem do grupo, colocando questões críticas e substantivas, partilhando o seu conhecimento e apoiando os alunos quando necessitam (Mills, 2006).

O segundo princípio de aprendizagem que fundamenta a ABRP é o princípio da interacção social (Ribeiro, 2005). A ABRP exige que os alunos trabalhem em pequenos grupos para atingir os objectivos de aprendizagem, pois as necessidades de aprendizagem de um aluno complementam as necessidades de aprendizagem do outro, surgindo neste contexto oportunidades para desenvolver competências não cognitivas, tais como, negociação, mediação e cooperação (Lambros, 2004). No trabalho colaborativo em pequenos grupos, os alunos aprendem a auto-organizar o seu trabalho, auto-dirigir a sua aprendizagem e determinar que recursos são credíveis e válidos. As competências interpessoais nas áreas da comunicação, respeito mútuo e consideração mútua são desenvolvidas na natureza cooperativa dos grupos (Lambros, 2004; Woods, 1996) e os alunos

aprendem a contribuir, aprendem a como ajudar os outros a contribuir e aprendem a distinguir as contribuições válidas (Lambros, 2004).

No estudo de Leite e Esteves (2005) com alunos universitários sujeitos a um ensino orientado para a ABRP na disciplina de Metodologia do Ensino da Física e Química, a grande maioria dos participantes sentiram-se mais motivados com esta estratégia de ensino e mais envolvidos no processo de aprendizagem, alguns alunos sentiram que desenvolveram a sua autonomia enquanto outros reconheceram que a falta dessa autonomia lhes causou dificuldades e um número considerável de alunos tomou consciência das suas dificuldades e lacunas científicas. Lambros (2004), explica a este propósito que no tipo de colaboração pretendida no pequeno grupo os alunos desenvolvem competências de comunicação e competências interpessoais mais sofisticadas, porque o tipo de colaboração inclui a identificação de recursos, suporte dos pares, reconhecimento e reforço contínuo do conhecimento existente e apoio na integração e sínteses da informação nova. Na sua opinião, como os alunos trabalham nos pequenos grupos orientados para a procura de soluções para a resolução dos problemas, têm que colaborar e negociar dentro do grupo as regras e fazer emergir soluções viáveis e, neste processo, aprendem a estar em relações funcionais para atingir os objectivos do grupo, desenvolvem o respeito pelas contribuições uns dos outros e encontram maneiras para se reconhecer a si próprios e encorajar-se uns aos outros.

O último elemento essencial da ABRP é que este processo ao permitir aos alunos “partir do conhecido para o desconhecido, com o objectivo de compreenderem os princípios científicos que se encontram subjacentes ao problema e de resolverem o mesmo, propicia-lhes uma maior autonomia na aprendizagem” (Leite & Esteves, 2005, p. 1751), os alunos têm que ser responsáveis pela sua própria aprendizagem e devem ser capazes de demonstrar que dentro deste processo adquiriram novos conteúdos e que são capazes de aplicar esta nova informação para resolver o problema (Lambros, 2004).

Existem várias estratégias/ modelos de implementação da ABRP, que se distinguem, fundamentalmente, pelo número de fases em que a implementação do processo se desenvolve e pela terminologia utilizada. O quadro 14, sintetiza a estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP de quatro desses modelos/estratégias.

A estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP em Barrows e Tamblyn (citados em Gandra, 2001) inclui duas sessões de trabalho com os alunos, que ocorrem no período de uma semana, respectivamente no início e no fim da semana e repetem-se nas semanas seguintes.

Quadro 14. Modelos/estratégias da estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP

Autores	Estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP																
Barrows e Tamblyn (citados em Gandra, 2001)	<p><i>1ª Sessão – início da semana:</i> o professor apresenta um problema real, motiva os alunos para resolver esse problema e incentiva-os a observar e a explicar resumidamente o que observam. Depois um período de reflexão para compreenderem as causas, mecanismos e soluções hipotéticas, os alunos colocam questões, focam aspectos que não compreendem ou que necessitam de mais informação para compreender e examinar as suas sugestões de modo crítico, seleccionam as questões a que gostariam de dar resposta, registam-nas e definem as estratégias de pesquisa e as tarefas que têm que realizar para responder às questões levantadas.</p> <p><i>2ª Sessão – fim da semana:</i> os alunos reflectem sobre o que aprenderam durante o processo de pesquisa, confrontam as suas respostas com as dos colegas para partilhar informação útil, aprendem como obter informação a partir de várias fontes, como questionar os outros criticamente sem ofender, aprendem como comparar a sua performance com a dos outros e a identificar as suas próprias forças e fraquezas. Neste processo, realizam novas aprendizagens e, de seguida, aplicam o novo conhecimento ao problema original e seleccionam das hipóteses ou conjecturas iniciais as que melhor dão resposta ao problema. Depois, aplicam o conhecimento a uma nova situação real.</p> <p><i>Outras sessões – repetição nas semanas subsequentes:</i> uma vez a cada duas semanas, no final da segunda sessão, o professor estimula o grupo a reflectir em como estão a prosseguir os estudos, acerca do que aprenderam, como aprenderam e como é que o que aprenderam se enquadra no problema. Também envolve os alunos na sua auto-avaliação e avaliação do grupo, promovendo a reflexão acerca do modo como cada um deles progride individualmente e de como funcionam como grupo.</p>																
West (citado em Gandra, 2001)	<p><i>Fase 1</i> Apresentar o problema, identificar os temas a explorar, definir os objectivos de aprendizagem explicitar as questões emergentes dos temas, estabelecer prioridades (objectivos/questões) e planificar o programa de trabalho.</p> <p><i>Fase 2</i> Trabalhar as questões: o material de pesquisa que se disponibiliza aos alunos deve conter a informação que é necessária e deve existir algum material extra, principalmente livros de referência.</p> <p><i>Fase 3</i> Apresentar e discutir os resultados, sintetizar os conhecimentos finais obtidos e avaliar todo o processo.</p>																
Barrows e Myers (citados em Savery & Duffy, 2001)	<p><i>Fase 1: Início de uma aula nova</i> 1) introdução; 2) clima da aula (incluindo o papel do professor/tutor)</p> <p><i>Fase 2: Começar um problema novo</i> 1) Formular o problema; 2) Levarem o problema para casa (os alunos internalizam o problema) 3) Descrever o produto/performance exigidas 4) Atribuir as tarefas (Escrita 1 no quadro, Escrita 2 copiar do quadro e atribuir a uma pessoa):</p> <table><tr><td>Ideias (hipóteses)</td><td>Factos</td><td>Assuntos da aprendizagem</td><td>Plano de acção</td></tr><tr><td>Conjunturas dos alunos sobre o problema que podem envolver causalidade, efeitos, possíveis resoluções, etc.</td><td>a síntese crescente da informação obtida através do inquérito, importante para a geração de hipóteses</td><td>os alunos listam o que necessitam saber e compreender para completar a tarefa de resolução do problema</td><td>coisas que têm que ser feitas para completar a tarefa de resolução do problema</td></tr></table> <p>5. Raciocinar sobre o problema</p> <p>O que fazer com as colunas do quadro</p> <table><tr><td>Ideias (hipóteses)</td><td>Factos</td><td>Assuntos da aprendizagem</td><td>Plano de acção</td></tr><tr><td>Conjunturas dos Expandir/focar</td><td>Sintetizar & re-sintetizar</td><td>Identificar/ justificar</td><td>Formular um plano</td></tr></table> <p>6. Comprometer-se com os resultados prováveis (embora muito mais necessite ser aprendido) 7. Aprender assuntos por tarefas 8. Identificação de recursos 9. Itinerário para seguimento (follow-up)</p> <p><i>Fase 3: Aprofundamento do problema</i> 1. Recursos usados e sua crítica 2. Reavaliar o problema</p>	Ideias (hipóteses)	Factos	Assuntos da aprendizagem	Plano de acção	Conjunturas dos alunos sobre o problema que podem envolver causalidade, efeitos, possíveis resoluções, etc.	a síntese crescente da informação obtida através do inquérito, importante para a geração de hipóteses	os alunos listam o que necessitam saber e compreender para completar a tarefa de resolução do problema	coisas que têm que ser feitas para completar a tarefa de resolução do problema	Ideias (hipóteses)	Factos	Assuntos da aprendizagem	Plano de acção	Conjunturas dos Expandir/focar	Sintetizar & re-sintetizar	Identificar/ justificar	Formular um plano
Ideias (hipóteses)	Factos	Assuntos da aprendizagem	Plano de acção														
Conjunturas dos alunos sobre o problema que podem envolver causalidade, efeitos, possíveis resoluções, etc.	a síntese crescente da informação obtida através do inquérito, importante para a geração de hipóteses	os alunos listam o que necessitam saber e compreender para completar a tarefa de resolução do problema	coisas que têm que ser feitas para completar a tarefa de resolução do problema														
Ideias (hipóteses)	Factos	Assuntos da aprendizagem	Plano de acção														
Conjunturas dos Expandir/focar	Sintetizar & re-sintetizar	Identificar/ justificar	Formular um plano														

Quadro 14. Modelos/estratégias da estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP (cont.)

Autores	Estrutura e organização do ensino orientado para a ABRP								
Barrows e Myers (citados em Savery & Duffy, 2001) (cont.)	O que fazer com as colunas do quadro								
	<table><tr><td>Ideias (hipóteses)</td><td>Factos</td><td>Assuntos da aprendizagem</td><td>Plano de acção</td></tr><tr><td>Rever</td><td>Aplicar novo conhecimento e re-sintetizar</td><td>Identificar novos (se necessário)</td><td>Reformular as decisões</td></tr></table>	Ideias (hipóteses)	Factos	Assuntos da aprendizagem	Plano de acção	Rever	Aplicar novo conhecimento e re-sintetizar	Identificar novos (se necessário)	Reformular as decisões
	Ideias (hipóteses)	Factos	Assuntos da aprendizagem	Plano de acção					
	Rever	Aplicar novo conhecimento e re-sintetizar	Identificar novos (se necessário)	Reformular as decisões					
<i>Fase 4: Apresentação do problema</i>									
<i>Fase 5: Depois das conclusões do problema</i>									
<div>1.Abstracção do conhecimento e sumário (desenvolver definições, diagramas, conceitos e princípios)</div> <div>2.Auto-avaliação (seguida pelos comentários do grupo)</div> <div><div>. raciocínio sobre o problema</div><div>. descobrir informação usando bons recursos</div><div>. apoiar o grupo nas suas tarefas</div><div>. ganhar ou redefinir conhecimentos</div></div>									
Duch (1995)	<i>Fase 1</i> <p>É apresentado um contexto problemático aos alunos (por exemplo, uma caso, uma investigação, uma gravação em vídeo), para em grupos organizarem as suas ideias e conhecimentos prévios relacionados com o problema e tentarem definir a natureza do problema.</p> <i>Fase 2</i> <p>Em discussão, os alunos formulam questões de aprendizagem sobre os aspectos do problema que não compreendem e o grupo regista-os. Os alunos são continuamente encorajados pelo professor a definir o que sabem e, acima de tudo, o que não sabem.</p> <i>Fase 3</i> <p>Os alunos hierarquizam por ordem de importância as questões de aprendizagem que formularam na sessão e decidem quais as que serão tratadas por todo o grupo ou individualmente para mais tarde serem apresentadas ao resto do grupo. Os alunos, juntamente com o professor, discutem quais são os recursos necessários para dar resposta às questões seleccionadas e onde podem ser encontrados.</p> <i>Fase 4</i> <p>Quando os alunos se reúnem novamente, exploram os problemas de aprendizagem anteriores, integrando o seu conhecimento novo no contexto do problema. Os alunos também são encorajados a sintetizar o seu conhecimento e a ligar os seus conhecimentos novos aos antigos. Os alunos continuam a definir novas perguntas de aprendizagem à medida que progridem no problema. Os alunos rapidamente vêem que a aprendizagem é um processo contínuo e que haverá sempre assuntos para serem explorados.</p>								

De acordo com o modelo de West (citado em Gandra, 2001), a primeira fase consiste na apresentação do problema. O problema deve ser curto e a sessão deve ser aberta com um brainstorming que permita aos alunos introduzir qualquer coisa que considerem interessante relacionada com o problema e, embora possa ser dado aos alunos a hipótese de decidir sobre quais são as questões que preferem seguir, o professor deve assegurar que todos os objectivos de aprendizagem estão incluídos. Na segunda fase, os estudantes trabalham essas questões e na terceira, e última fase, os alunos apresentam e discutem os resultados, fazem uma síntese final dos conhecimentos obtidos e avaliam o processo.

O modelo de Barrows e Myers (citados em Savery & Duffy, 2001) estrutura a implementação da ABRP em cinco fases: início de uma aula nova, início de um problema novo, apro-

fundamento do problema, resolução do problema com aplicação dos novos conhecimentos e nova síntese do problema com apresentação dos resultados e auto-avaliação.

Duch (1995, 1996) defende que o processo de implementação da ABRP para utilizar problemas do mundo real como contexto para os alunos desenvolverem competências de pensamento crítico e de resolução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da disciplina deve ser dividido em quatro fases. Primeiro os alunos definem a natureza do problema, depois seleccionam questões de aprendizagem e organizam-nas e posteriormente trabalham na resolução dos problemas com o professor a apoiar todo o processo, sem expor nem orientar os alunos para soluções fáceis. Para terminar, os alunos sintetizam e avaliam todo o processo de resolução explorando os conhecimentos prévios de aprendizagem que possuíam, interligando-os com o novo conhecimento e integrando o novo conhecimento no contexto do problema.

Leite e Afonso (2001) propuseram um instrumento para monitorar o ensino orientado para a ABRP estruturado em quatro fases (figura 5).

A primeira fase, corresponde à selecção do contexto na preparação da aula. Nesta fase, o foco da atenção está na selecção do contexto e dos potenciais problemas relacionados com os 'aspectos do mundo real' onde deverão ser abordados os conteúdos programáticos pretendidos. A segunda fase, resolução do problema, inclui duas sub-fases: a criação de condições para a resolução do problema durante a preparação da aula e a resolução do problema em situação de aula. A quarta fase consiste na síntese do processo de resolução do problema durante a aula.

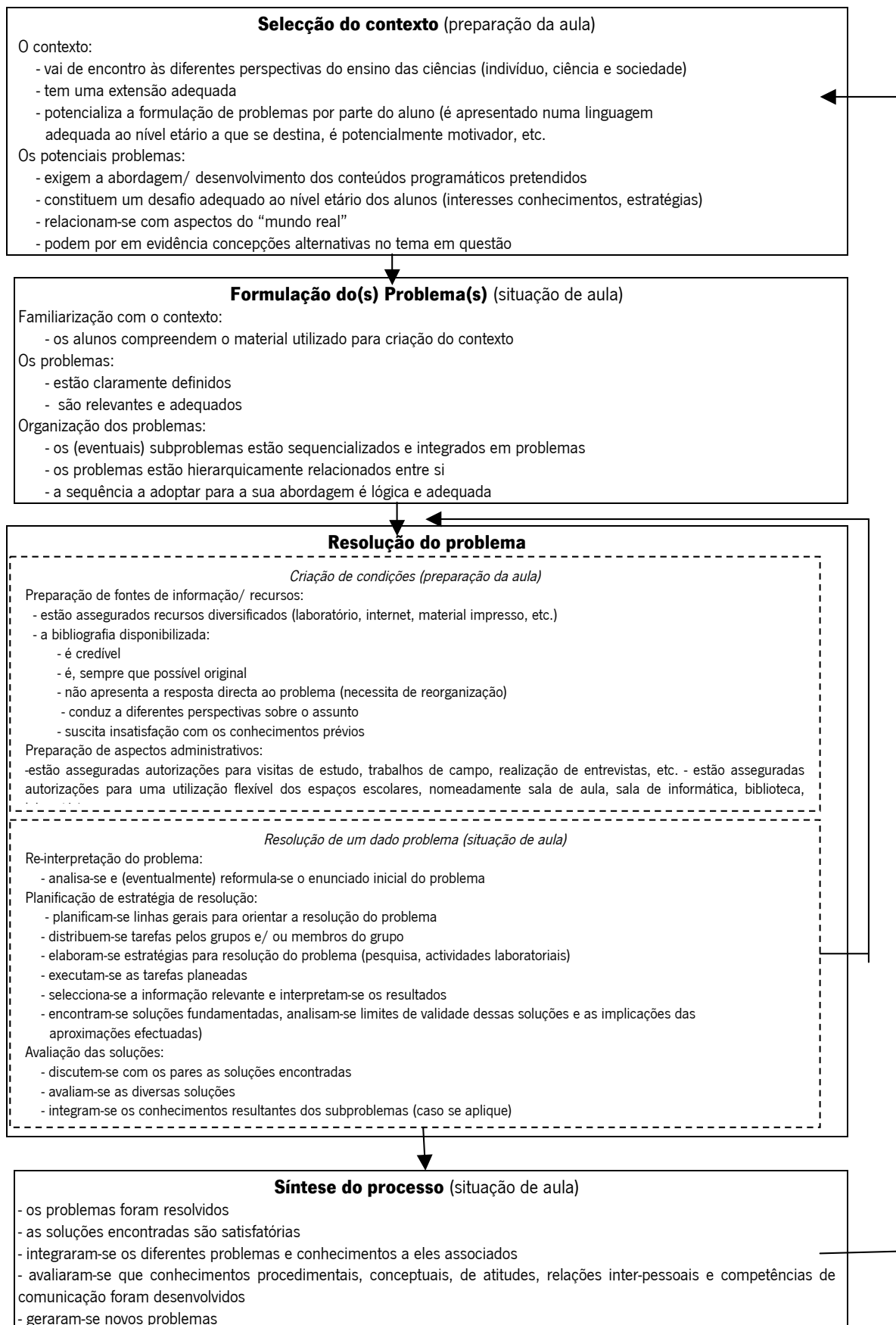
Em Portugal, a ABRP tem sido visível em alguns estudos na formação de professores (Leite & Afonso, 2001; Esteves, 2006; Leite & Esteves, 2005), no ensino básico (Fartura, 2007; Gandra, 2001; Palma & Leite, 2006; Vieira, 2007) e no ensino secundário (Esteves, Coimbra & Martins, 2006). Além disso, como já referido, no Currículo Nacional do ensino Básico em vigor em Portugal, na definição das competências gerais que o aluno deverá ter no final do ensino Básico faz-se referência de forma implícita a este tipo de ensino:

(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

[...];

(6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa (ME, 2001, p.15)



Fonte: Leite e Afonso (2001)

Figura 5. Grelha de análise do ensino orientado para a ABRP

No ensino secundário, esta visão continua pois as competências a desenvolver preconizadas pelo programa de Biologia contemplam, de forma integrada, os domínios conceptual, procedimental e atitudinal:

Ao nível conceptual as competências visam o conhecimento de factos, hipóteses, princípios, teorias, bem como terminologia ou convenções científicas; inclui, também, a compreensão de conceitos, na medida em que se relacionam entre si e permitem interpretar e explicar situações ou informação em formatos diversos;

Ao nível procedimental as competências estão relacionadas com a própria natureza do trabalho científico, [...], bem como as competências que permitem a planificação, execução e avaliação de desenhos investigativos. [...]

Ao nível atitudinal as competências visam que os alunos desenvolvam atitudes face aos conhecimentos e aos trabalhos científicos (rigor, curiosidade, objectividade, perseverança,...) e às implicações que daí decorrem para a forma como perspectivam a sua própria vida e a dos outros. Em causa estão a identificação e diferenciação de condutas e suas implicações, a capacidade de formular juízos de valor, ou mesmo a assunção de condutas guiadas por convicções fundamentadas" (ME-DES, 2004, p.4-5).

Na ABRP, como o professor cria contextos problemáticos a partir dos quais emergem os problemas a resolver e orienta os alunos no processo de pesquisa, análise e síntese de informação, o seu papel muda em relação às outras metodologias de ensino, isto é, passa a ser um facilitador do processo da aprendizagem do aluno, deixando de assumir o papel de detentor do conhecimento (Leite & Esteves, 2001). O professor deve ainda assegurar que os conteúdos de aprendizagem vão sendo apreendidos pelos alunos, e que as necessidades de aprendizagem vão sendo colmatadas com o apoio do grupo de trabalho (Lambros, 2004). O papel do aluno também muda, pois, tem um papel activo no seu próprio processo de aprendizagem, ao participar na determinação do que é relevante no problema e na procura da informação que necessita para a sua resolução, isto é, é responsável pela construção do seu conhecimento (Lambros, 2004).

Aprendizagem Baseada em Projectos Orientados para a Acção

Actualmente, os jovens deparam-se com uma sociedade marcada por uma complexidade de questões sociais, culturais, éticas, científicas e tecnológicas enfrentando complexos desafios diá-

rios e incertezas futuras. Neste sentido, a escola deve contemplar práticas mais consequentes, mais reflexivas, mais úteis, mais motivadoras, em resumo, mais activas. Os jovens cada vez mais têm que saber agir perante situações novas, saber argumentar assertivamente perante novos desafios e saber escolher de forma esclarecida e reflexiva o percurso que pretendem para a sua vida. A escola tem um papel importante neste novo perfil dos jovens actuais, só possível no nosso entender pela incorporação de metodologias inovadoras de ensino e de aprendizagem activas, ligadas à acção e à reflexão. Referimo-nos, nomeadamente, às práticas baseadas no desenvolvimento de projectos orientados para a resolução de problemas reais, em tempo real (Rothwell, 1999).

Segundo Ferreira (2004), “a capacidade de conceber, desenvolver e acompanhar projectos ou simplesmente de neles participar é, sem dúvida, uma das mais importantes competências da actualidade e, será, previsivelmente, uma das mais importantes no futuro” (p.4). Cabe, por isso, também à escola desenvolver tal aptidão, porque vivemos mergulhados numa sociedade de projectos, em que as crianças do 1º ciclo já o utilizam na sua prática lectiva.

Para Ferreira, (2004), segundo alguns autores existem múltiplos significados para a palavra ‘projecto’ e em educação fala-se em ‘Projecto Pedagógico’ e ‘Pedagogia de Projecto’ como termos não sinónimos, respectivamente: finalidades educativas de uma escola, por exemplo, e utilização de projectos como meio de intervenção pedagógica. Este último termo está associado à aprendizagem de forma activa e dinâmica por parte dos alunos através dos seus próprios recursos. Segundo o autor, os termos aplicados a esta metodologia de trabalho ou processo de desenvolver tarefas para alcançar determinados objectivos são muitos, entre eles: metodologia de projecto ou trabalho de projecto; ensino baseado em projectos ou educação baseada em projectos.

O Ensino baseado em Projectos (EBP), segundo Ferreira, (2004), é uma metodologia com potencialidades de envolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor por parte dos alunos, que tem como principais características ser: ‘real’ permitindo a resolução de problemas reais (à escala local e global); ‘autêntica’, com ‘significado para os alunos’, ‘exequível’ e ‘contextualizada’ nas condições locais existentes e recurso disponíveis; ‘alargada’, de forma que possibilite abordagens diversificadas e de carácter mais prolongado no tempo; ‘participativa’ e ‘cooperativa’ entre alunos (grupo/turma) de forma a permitir a aprendizagem entre pares, professores e por vezes comunidade; ‘programada’ por tarefas articuladas de acordo com uma calendarização e, ‘produtiva’ com a apresentação de trabalho final interdisciplinar que tenha permitido desenvolver compe-

tências de comunicação, trabalho de equipa, gestão de conflitos, tomadas de decisões e a avaliação de processos.

Segundo Nóvoa (1988), o sistema educativo ocidental, de uma forma geral, estabelece uma dissociação entre o tempo de formação/tempo de acção. Na sua perspectiva, esta dicotomia desencadeia, inevitavelmente, outra: a separação entre os espaços de formação/espaços de acção e, conseqüentemente, estes tempos e espaços separados e diferentes obedecem a estruturas de organização e objectivos educativos distintos. Por um lado, temos um espaço/tempo e educação/formação organizados segundo uma estrutura planificada e sistematizada de conteúdos a transmitir/assimilar (ensino tradicional), por outro um espaço/tempo e acção organizados segundo problemas a resolver e de projectos a realizar.

A Aprendizagem Orientada para a Acção, designada em língua inglesa por *Action Learning*, surge, neste contexto, como uma metodologia de ensino caracterizada por estabelecer a ligação entre o tempo de formação/tempo de acção; em que os indivíduos são construtores de conhecimentos (aprendizagem) que leva à resolução de problemas e, como consequência, à mudança dos factores que os determinavam. Esta metodologia orientada para a acção tem despertado interesse na actualidade mundial a nível organizacional, de uma forma transversal e globalizante.

O conceito e prática da aprendizagem orientada para a acção tiveram origem em finais dos anos trinta, a partir de um trabalho conjunto de reflexão de um grupo de investigadores que se debruçaram sobre as suas próprias acções profissionais no Laboratório Cavendish na Universidade de Cambridge, e conseguiram uma melhor *performance* na resolução dos seus problemas (Revans, 1983). Reg Revans, um dos investigadores do grupo, apostou neste processo de práticas reflexivas, sendo ele o responsável pela designação desta metodologia de ensino (Revans, 1983). Segundo Revans, o princípio básico da aprendizagem orientada para a acção resulta da fórmula $A=P+I$ em que a aprendizagem (A) requer um conteúdo programado (P), entendido como o conhecimento que é rotineiramente utilizado na actividade profissional ou adquirido por meios formais e no ensino tradicional, e uma postura indagadora, investigativa (Pedler, 1997a).

Nos últimos anos, grande parte do trabalho publicado sobre aprendizagem orientada para a acção no contexto das organizações deve-se a Mike Pedler, que a descreve como uma metodologia que permite às organizações e pessoas fazerem mudanças e melhorias de serviços e desempenho, através de reuniões periódicas de pequenos grupos de trabalho, onde ocorre a partilha de experiências; indagação; esclarecimento de situações pouco claras ou desconhecidas; formulação e implementação de soluções; análise e reflexão sobre as consequências e os

resultados obtidos e elaboração de novos planos de acção para a resolução de problemas reais e com significado para os intervenientes. Esta metodologia permite a aprendizagem em grupo levando a mudanças no desenvolvimento pessoal, no grupo e na organização (Pedler, 1997 a).

De acordo com Weinstein (1997) a aprendizagem orientada para a acção é uma forma de aprender a partir das acções onde o espaço/tempo é necessário para indagação e reflexão sobre essas acções, de modo a encontrar novas formas de análise para os problemas reestruturando as acções futuras.

Segundo Pedler (1997 a), a aprendizagem orientada para a acção tem como característica o recurso à resolução de problemas para promover competências de: reflexão, estruturação do problema, indagação por parte dos intervenientes do grupo de trabalho dos seus conhecimentos mediante o problema apresentado, aceitação das limitações entre os elementos do grupo, comunicação/discussão dessas mesmas limitações ao grupo e colaboração na resolução dos problemas apresentado. O processo de aprendizagem orientada para a acção é feito com base nas necessidades dos indivíduos do grupo de trabalho que são apoiados, encorajados e desafiados na tomada de decisões/atitude perante o problema da organização, isso reflecte-se em aprendizagens significativas para o indivíduo, levando a um maior desempenho na sua organização. Os problemas na concepção da aprendizagem orientada para a acção não têm respostas certas, podendo ter diversas soluções, tão-somente por envolver dificuldades de carácter humano e não técnico, que de início são desconhecidas pelo grupo.

Segundo Weinstein (1995) e Revans (1992), a aprendizagem orientada para a acção leva à reflexão na acção, sendo o processo centralizado no indivíduo e não no conteúdo ou problema e o problema considerado um meio a partir do qual é possível o desenvolvimento de competências valorativas no desempenho das funções profissionais do indivíduo. Estes argumentam que a indagação leva o indivíduo a reflectir sobre o que sabe e a pensar antes de agir e que a aprendizagem decorre da partilha de conhecimento e experiências, que só é possível se os indivíduos aprenderem a ouvir e a reflectir sobre o que ouvem dedicando o tempo necessário para estruturar melhor o seu raciocínio.

A coordenação das reuniões para desencadear o processo de resolução de problemas é feita por um facilitador que assume funções multifacetadas (coordenador/moderador, catalisador, formador e observador) permitindo: informação sobre assuntos específicos, a discussão em que todos os intervenientes participam de forma equilibrada; a indução da discussão para o levantamento de questões mediante o tema a ser analisado e o envolvimento real do grupo na reso-

lução do problema apresentado permitindo a tomada de decisões individuais e colectivas (Lewis, 1997).

De acordo com os estudos de Lewis (1997), as reuniões devem ser, normalmente, mensais ou quinzenais, com duração de duas a três horas, ter início com o relato individual das actividades desenvolvidas e terminar com as soluções encontradas por cada interveniente, tendo em conta o problema em questão. Tais competências são adquiridas de uma forma gradual ao longo das reuniões. O intervalo de tempo entre as reuniões é muito importante, deve permitir a acção dos elementos do grupo nas suas organizações e a reflexão sobre a acção propriamente dita e seus resultados. Para Pedler (1997 a), o desenrolar das reuniões deve ter por base regras pré-estabelecidas, em comum acordo, de comportamento e relação (compromisso, pontualidade, forma de apresentação dos relatos, horários, datas, local, etc.). Na realidade, estas regras devem constituir o mínimo necessário para a manutenção da interacção no grupo, mas sem grandes formalismos e exigências.

Neste contexto, compreende-se que os pressupostos básicos da aprendizagem orientada para a acção, enquanto mecanismo de aprendizagem propriamente dito, podem ser resumidos nos seguintes aspectos: a motivação resulta dos problemas enfrentados pelo indivíduo na sua actividade profissional; o avanço na aprendizagem pode ser dificultado pelas ideias prévias resultantes de experiências passadas, sendo a aprendizagem não somente entendida como a aquisição de novos conhecimentos, mas também a reestruturação do conhecimento adquirido; a aprendizagem é mais eficaz se resultar da superação em grupo dos problemas vivenciados por cada elemento do grupo no decorrer da sua actividade, para os quais, à partida, ninguém sabe a solução; a aprendizagem resulta do aprender fazendo, ou seja, do contacto do indivíduo com a realidade e com as consequências das suas acções (Revans, 1983). Segundo Pedler, (1997 b) a aprendizagem orientada para a acção, por depender do indivíduo, implica mudanças de atitude e de comportamento. Esta mudança só é efectiva se houver motivação pessoal, ou seja, se de facto o indivíduo sentir necessidade de em grupo resolver os problemas que surgem na sua actividade profissional exigindo do grupo flexibilidade, uma vez que existe uma diversidade de problemas a serem resolvidos.

A avaliação da aprendizagem orientada para a acção é feita com base na perspectiva do indivíduo, nas características do grupo e no processo do tratamento dos problemas, em diversos contextos (Weinstein, 1997). Esta avaliação mostra que os principais resultados de aprendizagem enfatizam: a importância da partilha de saberes, conhecimentos e experiências, a mudança de

visão quanto ao trabalho dos colegas, o melhor entendimento do processo, a melhoria no relacionamento interpessoal e na resolução de problemas (Giles, 1997) e a melhoria no desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito (Weinstein citado em Smith, Johns & Burgoyne, 1997). Segundo Weinstein, os principais factores que influenciam esses resultados são a composição do grupo, o processo inter-grupo, o perfil do facilitador e o tempo, já que se trata de um processo de longo prazo.

A aprendizagem orientada para a acção começou a ser utilizada e desenvolvida no âmbito da educação para a saúde por Bjarne Bruun Jensen, um investigador dinamarquês, director do Research Centre for Environmental and Health Education de uma universidade Dinamarquesa (Vilaça, 2006). Jensen (1997), baseado na sua larga experiência na Rede Europeia das Escolas Promotoras de Saúde (REEPS) criou dois paradigmas de análise dos projectos e estratégias de educação para a saúde que têm vindo a ser desenvolvidos ao longo dos anos: o Paradigma de Educação para a Saúde Moralista e Democrático.

No Paradigma de Educação para a Saúde Moralista, Jensen (1997) incluiu todos os projectos de educação para a saúde orientados para a mudança de comportamento. Isto é, os projectos em que o conceito de saúde trabalhado era centrado apenas no comportamento/ estilo de vida, orientado para a doença e definido pelos especialistas como um conceito fechado que não permitia uma delimitação do seu âmbito com os participantes envolvidos no projecto. A abordagem pedagógica tinha como objectivo a mudança de comportamento e o professor assumia o papel de modelo em relação aos vários comportamentos de saúde (fumar, álcool, nutrição), numa escola onde era promovido um ambiente saudável construído segundo a concepção dos adultos envolvidos na comunidade escolar (órgãos de gestão da escola, professores, pais e especialistas), por exemplo, alimentação saudável na cantina e imposição de áreas livres de tabaco com proibição de fumar, entre outras. A interacção entre a escola e a sociedade é fundamentalmente criada pela vinda dos profissionais de saúde a actividades da escola ou a aulas.

No Paradigma de Educação para a Saúde Democrático o objectivo é desenvolver a competência de acção dos alunos (Jensen, 1997), isto é, a sua competência para agir, individual e/ou colectivamente no sentido de resolver problemas relacionadas com a sua sexualidade ou a da comunidade (Vilaça, 2008 a). Partindo deste pressuposto, Jensen (1997) inclui neste paradigma os projectos de educação para a saúde que para além dos estilos de vida consideram as condições de vida, na análise dos determinantes da saúde da população alvo. O conceito de saúde trabalhado é um conceito holístico que inclui o bem-estar e ausência de doença. Sendo o conceito

de bem-estar subjectivo, todos os projectos educativos desenvolvidos dentro deste paradigma têm de começar por discutir abertamente com os seus participantes as suas concepções de bem-estar, assumindo-se a saúde como um conceito aberto. Neste sentido, a abordagem pedagógica é democrática e participativa e orientada para a acção, tal como é preconizada pela Escola Promotora de Saúde.

Jensen (2000), para operacionalizar este Paradigma Democrático nos projectos de educação para a saúde e ambiente desenvolvidos dentro das Escolas Promotoras de Saúde, desenvolveu a metodologia S – IVAM (Seleção do problema – Investigação, Visão, Acção & Mudança) como uma abordagem da aprendizagem orientada para a acção que visa resolver os problemas de saúde e ambiente inicialmente seleccionados.

A metodologia S-IVAM baseia-se no desenvolvimento de quatro dimensões do conhecimento orientado para a acção: conhecimento sobre as consequências do problema, conhecimento sobre as causas do problema, conhecimento sobre as estratégias de mudança e visões para o futuro.

A primeira dimensão, ‘conhecimento sobre o efeito (consequências) do problema’, inclui actividades de investigação para compreender as consequências dos problemas que querem resolver ou ajudar a resolver (Jensen, 2000). Este conhecimento permite aos alunos compreenderem a severidade do problema e, por essa razão, sentir vontade de agir no sentido de o resolver (Jensen, 2000; Simovska & Jensen, 2003; Vilaça, 2006). Nesta dimensão, a componente científica tem um papel preponderante (Jensen, 2000).

A segunda dimensão, ‘conhecimento sobre as causas do problema’ inclui actividades de investigação para os alunos compreenderem quais são os estilos de vida e/ou condições de vida que estão a provocar o problema em causa (Vilaça, 2007). Nesta dimensão, a componente sociológica, cultural e económica prevalecem sobre a biológica (Jensen, 2000; Simovska & Jensen, 2003; Vilaça, 2006).

A terceira dimensão, ‘conhecimento de estratégias de mudança’, consiste no desenvolvimento de investigações para encontrar soluções para agir sobre as causas do problema, no sentido de as eliminar e resolver o problema (Simovska & Jensen, 2003; Vilaça, 2006).

A quarta dimensão, ‘desenvolvimento de visões’, consiste na definição de objectivos para o futuro que reflectam como deverá ser o mundo em que gostariam de viver em relação àqueles problemas.

O conhecimento investigado nestas quatro fases, permitiu ao aluno construir um conhecimento que o leva a agir, conhecimento orientado para a acção. Em primeiro lugar, ao com-

preender a severidade do problema, ganhou consciência sobre a importância da sua resolução. Em segundo lugar, ao compreender quais eram as suas causas, compreendeu que tinha poder para agir pelo menos sobre algumas delas. Em terceiro lugar, ao conhecer estratégias possíveis para eliminar essas causas, aumentou o seu poder para agir sobre elas. Por fim, ao pensar sobre o mundo em que gostaria de viver, definiu objectivos que poderiam ser alcançados se utilizasse as estratégias investigadas para mudar os estilos de vida e/ou condições de vida que provocavam o problema e o impediam de viver no mundo em que sonhava viver no futuro.

A fase seguinte é o desenvolvimento de experiências de acção, que devem ser implementadas como parte da aprendizagem nos projectos de educação para a saúde. Segundo Vilaça (2008), nesta fase, primeiro, é necessário desenvolver planos de acção para implementar as estratégias de mudança. Durante esta planificação, devem ser ponderadas as barreiras que poderão surgir ao longo das acções que poderão impedir que resultem nas mudanças desejadas. Também é importante que seja planificado o tipo de avaliação que será implementada para verificar se as acções levaram às mudanças desejadas.

Vilaça (2007), baseando-se no Paradigma de Educação para a Saúde Democrático e na metodologia IVAM sugere que na educação sexual, participativa e orientada para a acção, devem ser tratadas as três dimensões indicadas no quadro 15.

Quadro 15. Perspectivas a trabalhar dentro dos projectos de educação sexual

<p>A: Investigação de temas de saúde sexual e reprodutiva</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com que temas/subtemas quer a turma trabalhar? 2. Com que problema dentro do tema/subtema em questão quer a turma trabalhar? 3. Quais são as consequências desse problema? (porque é que esse problema é importante para nós/outros agora/no futuro?) 4. Quais são as causas desse problema? (quais são os estilos de vida e as condições de vida que contribuem para a existência desse problema?) 5. O que é que nos influencia para termos esses estilos de vida/ condições de vida? 6. Como eram as coisas no passado e porque mudaram? <p>B: Desenvolvimento de visões sobre como gostaríamos de viver no futuro em relação a esse problema</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Que alternativas se podem imaginar para o futuro? 8. O que acontece nos outros países e culturas em relação a esse problema? 9. Que alternativa preferimos para o futuro e porquê? (visão sobre a sua vida e a sociedade em que quer viver) <p>C: Acção & mudança</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. O que temos que mudar em nós próprios, na família, na turma e na sociedade para atingirmos a nossa visão? 11. Que planos de acção existem para obter essas mudanças? 12. Que barreiras nos podem impedir de realizar essas acções? 13. Que barreiras podem impedir as acções de levarem às mudanças desejadas? 14. Que acção será iniciada? 15. Como será avaliada a acção?

Fonte: Vilaça (2007)

Segundo Vilaça (2007), no processo de desenvolvimento do projecto de educação sexual parti-

cipativo e orientado para a acção, as questões dentro de cada uma das dimensões descritas no quadro não devem ser vistas como objectivos a serem atingidos por uma ordem, mas como uma espiral auto-reflexiva de “investigação – acção – reflexão no contexto”, durante a qual os participantes vão e vêm, várias vezes, a certos tópicos/questões das três fases do projecto, para os elaborar no futuro.

Neste Paradigma de Educação para a Saúde Democrático, o professor deve ser aberto, democrático, ouvinte e cooperativo e o ambiente da escola deve encorajar a mudança, ser estimulante e apelar continuamente, entre outros aspectos, à realização de assembleias de alunos. A interacção da escola com a sociedade emerge do facto da escola e os alunos serem vistos como agentes sociais e como pessoas-chave na sociedade.

Síntese

A ABRP é um método de ensino que se baseia no princípio da construção do conhecimento a partir de problemas reais que estimulem os alunos e os envolvam na consecução de tarefas específicas para a resolução desses problemas que encaram como seus.

É necessário, para tal, partir do conhecimento que o aluno já possui para identificar o que o aluno necessita aprender para resolver o problema e, desta forma, compreender os princípios científicos que se encontram subjacentes ao problema, aumentando a sua autonomia na aprendizagem. Sendo assim, a ABRP é um método centrado no aluno, em que ele próprio determina as suas necessidades de aprendizagem, mantendo o seu grau de interesse e desenvolvendo uma compreensão profunda sobre o conteúdo e aumentando a retenção de nova informação.

A ABRP para atingir os objectivos de aprendizagem parte do trabalho colaborativo realizado em pequenos grupos, que permitirá ao aluno a aquisição de competências essenciais de auto-organização e auto-gestão das novas aprendizagens, de comunicação, de respeito e de consideração mútua, aprendendo competências sociais importantes para a interacção em sociedade.

A aprendizagem orientada para a acção, enquanto mecanismo de aprendizagem em educação, baseia-se nos seguintes pressupostos: a motivação resulta dos problemas enfrentados pelo

indivíduo na sua actividade profissional; o avanço na aprendizagem pode ser dificultado pelas ideias prévias resultantes de experiências passadas, sendo a aprendizagem não somente entendida como a aquisição de novos conhecimentos, mas também a reestruturação do conhecimento adquirido; a aprendizagem é mais eficaz se resultar da superação em grupo dos problemas vivenciados por cada elemento do grupo no decorrer da sua actividade, para os quais, à partida, ninguém sabe a solução; a aprendizagem resulta do aprender fazendo, ou seja, do contacto do indivíduo com a realidade e com as consequências das suas acções. Esta aprendizagem orientada para a acção, por depender do indivíduo, implica mudanças de atitude e de comportamento. Esta mudança só é efectiva se houver motivação pessoal, ou seja, se de facto o indivíduo sentir necessidade de em grupo resolver os problemas que surgem na sua actividade profissional, exigindo do grupo flexibilidade, uma vez que existe uma diversidade de problemas a resolver.

A metodologia S-IVAM, é uma forma de operacionalizar a aprendizagem orientada para a acção em Educação para a Saúde. Esta metodologia tem por base o desenvolvimento de quatro dimensões do conhecimento orientado para a acção: ‘conhecimento sobre o efeito (consequências) do problema’; ‘conhecimento sobre as causas do problema’; ‘conhecimento de estratégias de mudança’ e ‘desenvolvimento de visões’. Estas quatro dimensões conduzem o aluno a investigações que o capacitam a construir um conhecimento que os leva à acção, adquirindo em primeiro lugar, competências a nível da compreensão da severidade do problema que lhe permitem tomar consciência sobre a importância da sua resolução. Em segundo lugar, ao compreender quais são as suas causas, compreende que tem poder para agir pelo menos sobre algumas delas. Em terceiro lugar, ao conhecer estratégias possíveis para eliminar essas causas, aumentou o seu poder para agir sobre elas. Por fim, ao pensar sobre o mundo em que gostaria de viver, define objectivos que poderiam ser alcançados se utilizar as estratégias investigadas para mudar os estilos de vida e/ou condições de vida que provocavam o problema e o impedem de viver no mundo em que sonha viver no futuro.

2.4- Implicações do Desenvolvimento Biopsicossexual na Adolescência para a Educação Sexual na Comunidade Escolar

O objectivo desta secção não é fazer uma análise profunda sobre o que é a adolescência, mas sobre as características da adolescência intermédia, relacionadas com a sexualidade, no contexto que se aproxima mais do objectivo da parte empírica deste estudo.

Segundo Weissmann (2005), os adolescentes desafiam as teorias que tentam sistematizar as suas particularidades para compreendê-los. Cada adolescente, como qualquer ser humano, é distinto, tem as suas histórias e particularidades. No entanto, a investigação permite afirmar que existem determinados processos, tal como determinadas características e factores que se repetem e que é conveniente conhecer, caso se pretenda trabalhar com adolescentes.

2.4.1- Características da Sexualidade na Adolescência

A palavra adolescência vem do latim *adolescere* que significa “crescer”, “tornar-se homem/mulher” ou “amadurecer” (Muuss, 1976). De facto, há consenso em vários autores sobre esta definição linear que entende a adolescência como um tempo de crescimento humano, de desenvolvimento progressivo da maturidade a nível biológico, intelectual, social/cultural e emocional/psicológico (Fonseca, 2005; López & Fuertes, 1999; Sampaio, 1994; Vilaça, 2006; Weissmann, 2005). Numa perspectiva sócio-cultural, o conceito de adolescência é distinto quando comparamos diferentes momentos históricos, assim como diferentes culturas. Por exemplo, no ocidente, somente no início do século XX, é que a adolescência foi vista como um processo distinto do desenvolvimento humano, o que não acontecia até então, sendo considerada como uma fase intermédia entre a infância e a idade adulta (López & Fuertes, 1999; Weissmann, 2005).

A adolescência é hoje conceptualizada como o período situado entre a infância e a vida adulta. Inicia-se, com a puberdade, palavra derivada do latim *pubis* e significa “cobrir-se de pêlos” (Muuss, 1976), com os primeiros caracteres sexuais secundários e com a maturidade dos órgãos sexuais e termina com a realização social de adulto autónomo (López & Fuertes, 1999; Sampaio, 1994; Weissmann, 2005).

Ao nível biofisiológico, de acordo com a OMS (1991), a adolescência compreende o período entre os 11 e 19 anos de idade, no entanto, diversos investigadores (López & Fuertes, 1999;

1999; Sampaio, 1994; Weissmann, 2005) concordam que o nível biopsicossocial é complexo e é pouco consensual o estabelecimento de limites.

Segundo Weissman (2005), o início da adolescência pode estar compreendido entre os 11/12 anos, processo de crise que começa com o início da puberdade, isto é, com a entrada em funcionamento do sistema reprodutor, sendo mais precoce nas raparigas, por volta dos 11 anos, com o aparecimento da menstruação, e mais tarde nos rapazes, com a ejaculação involuntária, por volta dos doze anos. No entanto, o final está dependente e estará concluído quando o adolescente conseguir ser autónomo. A autonomia terá que ser expressa no plano de competências intelectuais, sociais, afectivas, sexuais e profissionais. Face aos pais, o jovem terá que possuir o seu próprio espaço de identidade, adquirir o seu próprio sistema de valores e ter capacidade para manter relações estáveis e maduras com o próximo. A forma como adquire essas competências está dependente de inúmeros factores entre eles: a situação familiar, o local onde vive, o género, a classe social, a cultura em que está inserido, o grupo de pares e a escola.

O momento em que se abandona a identidade infantil e se constrói a identidade adulta, e ao mesmo tempo se verifica a separação espacial da família de origem, é reconhecido pelos diversos autores como o final da adolescência e início da idade adulta. Dolto (citado em Weissmann, 2005), descreve essa passagem, metaforicamente, como um segundo nascimento, em que o jovem se desprende pouco a pouco da protecção familiar, como ao nascer se desprende da placenta e, como consequência, as competências mais importantes a desenvolver na adolescência são a construção da sua identidade sexual e do seu projecto de vida. Dolto afirma que para atingir essas competências é necessário aceitar-se, compreender-se e gostar de si, o que permite a sua aceitação pelos outros que o leva a encarar o futuro sem medos, dando sentido aos seus sonhos e à sua vida.

De acordo com Efron (citado em Weissmann, 2005), existem três operações básicas, intimamente ligadas entre si, que permitem a passagem da adolescência para a idade adulta: a construção da identidade; a construção do espaço subjectivo e o processo de emancipação. Durante a adolescência são constituídas uma série de identidades, sem renunciar por completo às primeiras identificações infantis. Os modelos para a construção da sua identidade podem ser adultos que admiram, da família ou próximos da família, professores, mas também outros jovens. Os companheiros e os amigos são o espelho em que o adolescente se identifica e procura aceitação e aprovação.

O processo de transformação durante a adolescência não é fácil, provocando muitas vezes medos e insegurança, podendo apresentar segundo o ponto de vista do adulto algumas manifestações preocupantes (Fonseca, 2005; López & Fuertes, 1999; Marinis & Colman, 1995; Sampaio, 1994; Vilaça, 2006; Weissmann, 2005). Estas manifestações podem envolver aspectos como: o desleixo na aparência física, a falta de higiene, a falta de organização, desafios à autoridade, provocações directas aos adultos, baixo rendimento escolar, insucesso escolar, abandono escolar, falta de motivação que leva ao adolescente dormir demais e a vaguear sem destino, assumir comportamentos que põem em risco a sua saúde e/ou vida, tal como, ter relações sexuais prematuramente e desprotegidas, fugir de casa, consumir álcool e/ou drogas, conduzir sem licença de condução, transtornos alimentares, actos ilícitos e tentativas de suicídio (Sampaio, 1994; Vilaça, 2006; Weissmann, 2005).

Segundo Quiroga (citado em Weissmann, 2005), a adolescência divide-se em três momentos: (1) adolescência precoce (entre os 11/14 anos) [2º e 3º ciclo de escolaridade em Portugal], sucedendo-se condutas rebeldes e o mau desempenho escolar; (2) adolescência intermédia (entre os 15 a 18 anos) [ensino secundário, em Portugal], fase em que surgem os primeiros pares enamorados e grupos de adolescentes; e (3) adolescência tardia (18 a 28 anos) [ensino superior em Portugal], tempo destinado a resolução de problemas que conduzem à emancipação do estatuto de adolescente ao de adulto.

Na adolescência precoce, o adolescente sente-se estranho. As actividades que antes lhe interessavam e ocupavam o seu tempo e pensamentos já não têm lugar, os seus odores e o seu corpo desproporcionado são alvo de baixa auto-estima, sente necessidade de sentir-se lindo, passa horas e horas em frente ao espelho aprendendo a reconhecer-se perante o desconhecido que vê, e envolve-se em novas sensações, como o auto-erotismo (masturbação), associadas a sentimento de vergonha (López & Fuertes, 1999; Marinis & Colman, 1995; Sampaio, 1994, 2006; Vilaça, 2006; Weissmann, 2005). A roupa e os adornos têm nesta etapa grande importância porque fazem parte da sua nova imagem.

No início da adolescência intermédia (López & Fuertes, 1999; Marinis & Colman, 1995; Sampaio, 1994, 2006; Vilaça, 2006; Weissmann, 2005), as mudanças pubertárias estão praticamente completas, confrontando-se com o corpo adulto em desenvolvimento. Segundo López e Fuertes (1999), os jovens sentem que já não podem procurar os conselhos nos pais, porque eles deixaram de representar o saber. Antes de adoptar o papel de adulto o adolescente prepara-se mediante jogos e fantasias (López & Fuertes, 1999; Vilaça, 2006). Joga com ideologias, com a

sexualidade, com os riscos, sobretudo joga em ser adulto muito antes de sentir-se como tal. É reservado em relação aos adultos, mas ao mesmo tempo que esconde e defende a sua intimidade, procura ser o alvo das atenções e escandalizar (Marinis & Colman, 1995; Sampaio, 1994, 2006; Vilaça, 2006; Weissmann, 2005). As ameaças de um amor perdido podem levá-lo à depressão, a agressividade surge por vezes por angústia da não-aceitação, viram-se contra si mesmo e por vezes contra e os seus pares, ou seja, tudo que foge à norma do seu grupo é excluído, muitas vezes de forma cruel (Sampaio, 1994, 2006; Vilaça, 2006). Surgem ideias de morte, de pai tirano, mãe incompreensível, oscila entre o orgulho e o medo de ser ridículo, entre a onipotência e o desvario, entre a força e a impotência (Weissmann, 2005).

Ao longo desta fase intermédia da adolescência, a tendência é para as componentes de desenvolvimento irem-se consolidando, o que faz surgir sistemas de atitudes, valores e sentimentos mais estáveis, não negando o aparecimento de angústias resultantes de tipos relacionais amorosos e sexuais (Andrade, 1996; Frade, 1996; Marques, 2000; Sampaio 2001, 2006; Vaz *et al.*, 1996). Segundo Sampaio (2001, 2006), os adolescentes tornam-se mais autónomos, assumindo decisões em relação à sua vida quer no geral (académica e cívica) quer relativamente à sua sexualidade, os relacionamentos amorosos têm um carácter mais duradouro, as raparigas e rapazes integram-se em grupos, nas suas relações afectivas, na amizade e no amor, o grupo evolui para a aceitação de relações de casal, mas uma parte significativa de adolescentes dá prioridade às relações de amizade. As atitudes e valores tomam consistência em relação à sexualidade e ao amor, especialmente no que diz respeito aos papéis de género, bem como à orientação sexual (Rodrigues, 1998; Sampaio 2001, 2006; Vaz *et al.*, 1996; Vilaça, 2006). Para Sampaio (2001, 2006), é também nesta fase que surgem dificuldades para os adolescentes homossexuais, por estarem em oposição à normalidade social dominante. Também o relacionamento com os pais evolui e muito, pois, embora este relacionamento possa ser ainda conflituoso, a vivência sexual dos jovens continua a ser fortemente preservada da curiosidade ou crítica dos pais de quem ainda dependem (Andrade, 1996; Frade, 1996; Rodrigues, 1998; Sampaio 2001, 2006).

Na adolescência tardia surge o desembaraçar da autoridade dos pais, a independência financeira, uma vida independente, a eleição de uma profissão e/ou de trabalho e uma constituição familiar estável. No início desta última fase tudo parece confuso, para pouco a pouco desenvolver-se a capacidade de reflexão para, finalmente, como afirma Quiroga (citado em Weissmann, 2005) surgir a frustração crescente, tolerância e aceitação da inconsistência e complexidade do mundo adulto.

Consequências do Comportamento Sexual dos Adolescentes

É durante a fase intermédia da adolescência que os comportamentos sexuais de risco são mais expressivos, tendo em conta padrões de actividades sexuais: ser sexualmente activo, o uso inconsistente do preservativo, as durações dos relacionamentos e a prática de relações sexuais desprotegidas. Verificou-se no relatório preliminar do estudo Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), desenvolvido em Portugal no Projecto Aventura Social e Saúde, constituído, entre outros, pelo relatório *Comportamento Sexual e Conhecimentos, Crenças e Atitudes Face ao VIH/SIDA* (Matos, Simões, Tomé, Pereira, Diniz & Equipa do Projecto Aventura Social, 2006 a), a tendência para um aumento no uso do preservativo entre adolescentes, no entanto, a inconsistência no seu uso perdura. Também é referido no mesmo relatório uma relação entre o consumo de álcool ou drogas e as relações sexuais desprotegidas, por diminuir a consciência de risco, a capacidade de controlo dos seus comportamentos e potencializar o desejo sexual, além de diminuir a timidez e os medos relacionados com as relações sexuais, tendo os rapazes uma probabilidade maior do que as raparigas de adoptarem estes comportamentos. Também se verifica uma diferenciação nos comportamentos sexuais dos rapazes e raparigas que tiveram relações sexuais em idades precoces (69%), sendo superior as raparigas que assumem ter tido a sua primeira relação sexual em idades mais avançadas (52%), no entanto, as experiências sexuais nas raparigas aumentam consideravelmente com a idade.

Verifica-se que os jovens portugueses actualmente têm uma iniciação sexual mais precoce do que as gerações anteriores e que a iniciação sexual está sempre associada à perda da virgindade, embora o conceito de virgindade tenha vindo a mudar deixando de ser uma obrigação pré-matrimonial, moral de fidelidade no caso da mulher, para tornar-se numa opção individual, respeitando critérios de liberdade e responsabilidade (Nodin, 2001; Sampaio, 2006; Vasconcelos, 1999).

Segundo um estudo feito por Nodin (2000), de entre os jovens que não iniciaram relações sexuais, as primeiras razões apontadas foram não ter encontrado a pessoa certa (29,3%) e ser muito novo (25,7%), estando as restantes razões relacionados com factores maturacionais e o ideal de amor, levando a que cada vez mais, as relações afectivas tenham um peso significativo na iniciação sexual. No entanto, neste estudo, continuam a ser as raparigas a declarar que a iniciação sexual ocorreu por estarem apaixonadas (88,5%).

Baseando-se em estudos de outros investigadores, Matos *et al.* (2008) referem que os adolescentes de hoje enfrentam mais desafios do que em qualquer outro momento da história, pois todos os dias mais de 6000 adolescentes dos 15 aos 24 anos infectam ou são infectados pelo VIH e nos países mais desenvolvidos a idade cada vez mais precoce das primeiras experiências sexuais associada à idade cada vez mais tardia do primeiro relacionamento longo e estável, alargou o período de relações sexuais instáveis que aumenta a vulnerabilidade dos adolescentes às IST's. Estes investigadores além de enfatizarem que a gravidez indesejada deverá ser alvo de prevenção, uma vez que são muito grandes os riscos de saúde para a criança e para a mãe adolescente, enfatizam a sua inquietação em relação às IST's nos adolescentes, uma vez que serão a maior ameaça à vida dos jovens nos próximos anos. De acordo com as suas investigações, muitos adolescentes iniciam a vida sexual demasiado cedo, não utilizam preservativo, contraem IST's e engravidam.

Sabendo que é na adolescência que os jovens testam as suas potencialidades e procuram conhecer os seus limites pessoais biológicos, psico-afectivos e sociais, a escola e todos os agentes educativos em conjunto devem trabalhar para a prevenção global levando os adolescentes a conquistar progressivamente a capacidade de avaliar os prós e contras do comportamento de risco e a desenvolver maturidade individual, incentivando-os e apoiando-os para assumirem pouco a pouco, o controlo e a tomada de decisões sobre a sua vida (Gomes, 2007; Prazeres, 1998).

O aconselhamento aplicado numa relação de ajuda permite ao adolescente desabafar sobre os seus problemas e tentar ultrapassá-los, devendo o processo de aconselhamento abranger uma dependência estreita entre atitudes individuais e colectivas e potenciar os factores de protecção individual como uma tarefa importante na prevenção global que deve estar presente em todas as interações com os adolescentes (Capellá, 2003; Godelman, 2006). Estes dados reforçam a importância de criar espaços na escola como o GAA, a que os adolescentes possam recorrer para obter de forma facilitada a ajuda necessária para enfrentar os seus problemas.

Construção da Identidade, Papéis de Género e Orientação Sexual na Adolescência

Segundo Andrade (1996), “o sexo, a identidade sexual, os papéis e os estereótipos sexuais são considerações importantes ao longo de toda a vida” (p.18). As crianças nascem ‘amorais’, ou

seja, sem juízos e sentimentos morais e, por isso, não possuem a capacidade para controlar o seu comportamento sexual (López & Fuertes, 1999).

Nesta linha de pensamento, Medero (1997) refere que as diferenças biológicas não são um processo independente das demais dimensões que definem a identidade sexual, pois quando abordamos as crianças como elementos exclusivamente físicos/ biológicos, estamos a favorecer um atraso da dita aquisição, porque as crianças antes dos 5 anos não apresentam consciência sobre os seus genitais, no entanto, aos 5 anos já a possuem e sabem distinguir um homem de uma mulher a partir dos seus órgãos genitais. No entanto, as mesmas crianças com 3 - 4 anos, conseguem distinguir um homem de uma mulher sem verem os órgãos sexuais, por exemplo, através da roupa e penteado. Desta forma, verifica-se que a inter-relação entre o sócio-cultural da sexualidade, em primeira instância no seio familiar e logo a seguir no grupo social, presentes desde o nascimento juntamente com os elementos biológicos facilmente perceptíveis e incorporados em diferentes momentos evolutivos, condicionam a construção da identidade sexual e os papéis de género. Assim, segundo Medero (1997) a dimensão cultural molda e ajusta a dimensão biológica, sendo a identidade de género especialmente importante para o ser humano. Os papéis de género, sentidos como exclusivos do masculino ou feminino, são impostos pelo meio cultural, político e religioso.

De acordo com o autor citado anteriormente, a construção da identidade de género é essencial para a definição que o adolescente tem de si próprio: o que é, o que quer ser, o que quer fazer e qual a sua função no mundo. O adolescente procura constantemente um significado coerente para a sua vida, através das suas vivências passadas e presentes, procurando um sentido para o futuro, ou seja, o seu projecto de vida. Sendo assim, a formação da identidade de género do adolescente tem uma função psicológica e social marcante (López & Fuertes, 1999; Marques, 2000; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006). A nível psicológico, a pessoa adquire a sua identidade de género no decorrer dos primeiros anos de vida, construindo caminhos distintos para os dois sexos, sendo importante, as relações estabelecidas com o sexo oposto para a adequação dos respectivos papéis no futuro (Erikson, 1982). No plano social, os adolescentes são conduzidos para a conquista da autonomia, do domínio de si próprio, do reafirmar, do saber fazer de forma fácil e de adaptação ao mundo do trabalho (Andrade, 1996; Marques *et al.*, 2000; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006). As adolescentes centralizam as suas aptidões na afectividade, na beleza e nas competências ligadas aos papéis femininos, sendo a sedução particularmente encorajada (Andrade, 1996; Marques, 2000; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006). Na orientação profissional, de

acordo com os autores referenciados anteriormente, infelizmente, a desigualdade continua a ser trabalhada em quase todos os domínios. Mas apesar das mudanças serem lentas são gratificantes, pois já é possível reconhecer que no campo feminino, ao nível profissional nas diferentes áreas, este tem vindo a alargar-se progressivamente.

Há frequentemente uma confusão entre a identidade género e a orientação sexual que se refere à atracção por pessoas quer do sexo oposto (heterossexualidade), quer do mesmo sexo (homossexualidade), ou ainda por ambos os sexos (bissexualidade). Actualmente ainda não existe consenso científico sobre como ocorre a orientação sexual do ser humano, apresentando-se explicações relacionadas com a hereditariedade/factores biológicos, ambiente familiar/psicossocial ou ainda por ambos os factores (Capellá, 2003; Marques *et al.*, 2000; Rodrigues, 1998; Rosa, 2001).

Segundo Leitão (1990), a orientação sexual é uma das mudanças mais importantes que o adolescente sofre durante o seu ciclo vital, sendo um processo contínuo e dinâmico. A capacidade de exprimir erotismo no seio de um comportamento social aprende-se principalmente durante a adolescência e no início da idade adulta. Os contactos sexuais durante a adolescência são caracterizados pela descoberta física e pelo interesse na aprendizagem. A ocorrência de contactos homossexuais durante este período é reduzida e estão intimamente ligados à aventura e à curiosidade que o adolescente anseia na procura de novas vivências, sentimentos e sensações. Muitos autores consideram que a heterossexualidade resulta da passagem por uma fase de investimento homossexual, e que apesar de uma melhor aceitação relativa à homossexualidade (entre os adolescentes), o número de homossexuais não tem aumentado ao longo dos últimos anos (Gomes, Miguel, 2000; Andrade, 1996; Capellá, 2003; Clães, 1990; López & Fuertes, 1999).

Os investigadores não têm centrado a sua atenção na bissexualidade, o que é interessante já que à partida todos somos potencialmente femininos e, entre os bissexuais assumidos, muitos deles só muito tardiamente, já como adultos e inclusivamente casados, descobrem e aceitam a sua homossexualidade (Capellá, 2003; Rodrigues, 2000; Rosa, 2001).

De acordo com Damas (2007), Sampaio (2006), Frade (1996) e Marques (2000), um dos objectivo da educação sexual é que no futuro a sociedade deixe de rotular os homossexuais como indesejáveis e anormais, ajudando o adolescente a compreender e aceitar a mutabilidade dos diferentes comportamentos e orientações sexuais, promovendo a aceitação desta variabilidade, analisando as repercussões das diferentes orientações sexuais a nível pessoal e social e perceber que a orientação sexual não é uma opção, contribuindo desta forma para que a sexualidade de si e do próximo possa ser vivida em plenitude e com alegria.

A sexualidade na adolescência não abrange apenas o comportamento e os afectos que são construídos tendo em conta a socialização pelos diversos agentes (pessoais, família, cultura, escola, amigos, religião, status social), mas também tendo em conta os diversos contextos em que o adolescente está inserido, que vão condicionar experiências diversas, nomeadamente experiências de educação sexual que são um contributo na promoção do desenvolvimento global do adolescente (Andrade, 1996; Sampaio, 2006; Sá, 2007; Gomes, 2007).

A sexualidade do adolescente passa intrinsecamente pelas relações de afecto que estabelece quando confronta a estranheza do seu corpo com a imensa energia sexual que lhe despoleta desejos intensos em situações de proximidade com outro adolescente e sente a necessidade de satisfação das suas sensações e emoções (Sampaio, 2006).

Segundo Sampaio (2006), é normalmente na fase intermédia da adolescência que o adolescente sinta necessidade de estabelecer uma relação afectiva de enamoramento, inicialmente caracterizadas por relações afectivas de descomprometimento, permitindo a existência de uma relação de ocasião, o ‘curtir’, que não passa do desejo de estabelecer uma interacção de intimidade entre si e o outro através das trocas de beijos e carícias. Desta relação momentânea, que pode não passar de um momento único, o adolescente vai evoluindo a nível das suas necessidades de afectos para a relação ainda sem compromisso, o ‘andar’, com alguma estabilidade, relação intermédia entre a amizade e o namoro, passando para a relação de ‘namoro’ esta sim mais duradoura, assumida já como um compromisso, em que a fidelidade e entrega afectivo-sexual profunda podem eventualmente ocorrer (Sampaio, 2006; Vilaça, 2006).

Para os adolescentes, o ‘namoro’ é visto e vivido com grande intensidade, acreditando na durabilidade da sua relação, muito embora sejam muito poucos os relacionamentos que terminam em casamento (Costa, 1998; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006). Segundo Sampaio (2006), é através do ‘namoro’ que o adolescente reforça a sua identidade de género (feminino ou masculino) e se sente mais seguro e gosta de si próprio, só pelo facto de sentir-se amado e pelo prazer de tornar a outra pessoa especial e feliz. Segundo este autor, o ‘namoro’ desencadeia um maior, sincero e intenso diálogo entre os pares, mas existe a outra face da moeda, quando o adolescente vive a frustração e a tristeza de nunca ter namorado, com fantasmas de nunca encontrar alguém que goste dele ou de não ter a coragem de dizer a outra pessoa que está apaixonado.

Desta forma, o 'namoro' marca a passagem do mundo infantil que envolve o afastamento dos interesses limitados à família para a socialização extra-familiar, favorecendo o conhecimento intencional entre os sexos opostos que até então estavam separados por diferentes interesses (Costa, 1998; Vilaça, 2006; Sampaio, 2006).

Normalmente, as relações de 'namoro' podem corresponder a uma relação entre afectividade e sexualidade (desejo sexual), sabendo-se que as relações sexuais em que a referência principal é a afectividade são entendidas como as mais prazerosas e satisfatórias (Gomes, 2000). Segundo Sampaio (2006), Gomes, (2000) e Vilaça (2006), as razões que levam as raparigas e os rapazes a namorar, normalmente não são as mesmas, pois enquanto o rapaz funciona mais por instinto sexual, as raparigas estão ligadas a razões sentimentais. Para estes investigadores, este duplo padrão de necessidades tem a ver com factores sociais e culturais que subtilmente são impostos pela educação sexual informal. As razões que levam a estes comportamentos dispares têm a ver com a diferenciação na educação sexual entre raparigas e rapazes (Marinis & Colman, 1995; Miguel, 1997; Vasconcelos, 1998). As raparigas são geralmente educadas para a sobrevalorização dos afectos e desvalorização do desejo e prazer sexual ao ponto de o evitar, enquanto os rapazes são educados para valorizar o prazer sexual e ter à-vontade para assumir o auto-erotismo como algo natural, ao contrário do que se passa com as raparigas. Por outro lado, os rapazes são induzidos através da educação a desvalorizar a exteriorização de ternura, carinho e afecto. Segundo Sampaio (2006) e Vilaça (2006), o diálogo e a comunicação entre os sexos opostos encontra estas barreiras, por isso, a educação sexual deve promover o diálogo aberto sobre as dimensões da sexualidade, o prazer, a comunicação, os vínculos afectivos e a procriação, proporcionando aos adolescente a oportunidade de perceberem que não são os únicos a sentir determinadas sensações e emoções, permitindo o reconhecimento que essas sensações e afectos são comuns a todos, anulando as suas angústias e tornando os seus desejos em momentos bons e saudáveis. Enquanto educadores, temos o dever de levantar estas questões apoiando os adolescentes na troca de ideias sobre os seus valores possibilitando melhores condições para a saúde sexual.

A sexualidade é um factor importante na adolescência, pois é ao longo desta que ocorre um destacado aumento do desejo sexual, não apenas devido ao aspecto biofisiológico, mas também devido ao aspecto psicossocial ao qual se deve a iniciação sexual cada vez mais precoce (Melgosa; 2000; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006).

Vários autores (Andrade, 1996; Damas, 2007; Marques, 2000; Sampaio, 2007) concordam que a sexualidade tem por base as relações interpessoais, no entanto, estas só podem contribuir para uma sexualidade saudável se estiverem baseadas no respeito por si próprio e pelos outros, o que não é o caso das disfunções sexuais como a pedofilia e a violação, entre outras, onde predomina o egocentrismo, o sadismo e a falta de respeito e de amor pela outra pessoa.

A educação sexual com base nos afectos deve ser entendida como um direito do ser humano, em que só com a contribuição de todos (família, escola, centro de saúde, serviços de psicologia, serviço social e outros) é possível levar a cabo o apoio ao adolescente na aquisição de atitudes positivas da sua identidade sexual e, com isso, vivenciar relações interpessoais equilibradas e satisfatórias, livres de factores discriminatórios ou sexistas. Um adolescente cuja educação sexual se baseia no desenvolvimento de competências de auto-conhecimento e do conhecimento dos outros, possui necessariamente maior segurança em si, possuindo uma boa auto-estima que é necessária à sua segurança e equilíbrio na relação com os seus semelhantes (Damas, 2007; Marinis & Colman, 1995; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006).

A educação sexual nas escolas deve contribuir para a formação pessoal e social, porque a falha desta formação tem contribuído, muitas vezes, para a existência de gravidezes precoces não desejadas, IST's, disfunções sexuais que afectam a relação entre os conjugues, a xenofobia e a impossibilidade de prevenir e detectar abusos sexuais e resolver os efeitos negativos resultantes dessas situações (Damas, 2007; Sampaio, 2006).

2.4.2- A Comunidade Escolar e a Sexualidade na Adolescência

Segundo Marinis e Colman (1995), antes de mais, devemos ter presente que as escolas são compostas por indivíduos (comunidade escolar), nomeadamente professores que foram e continuam a sofrer influências marcantes da sua cultura e que, por isso, apresentam estereótipos e papéis sexuais típicos da sociedade em que estão inseridos. Por outro lado, estes professores trabalham com adolescentes que têm o seu núcleo familiar que possui, também, concepções sobre a sexualidade condicionadas pela sua cultura, que pode ser diferente da do professor. Estas diferenças condicionam a educação sexual nas escolas, ainda agarradas a ideias limitadas e incorrectas sobre a sexualidade a educação sexual, que tem como propósito apenas a prevenção dos riscos (IST's e gravidez precoce) e a ideia acentuada do entendimento do sexo como algo negativo.

DE acordo com vários investigadores (Marques, 2000; Sampaio, 2006; Salgueiro 2000), na actualidade, a efectiva educação sexual deve ser preventiva na perspectiva global do ser humano mas, para isso, deve haver uma tarefa contínua ao longo do tempo em conjunto com o núcleo familiar e os diversos agentes educativos, destacando-se a escola que pode ser o centro dinamizador na confluência do trabalho cooperativo desses agentes educativos. A família tem um papel preponderante e insubstituível na educação global dos adolescentes, porque de uma forma não intencional, verbal ou não verbalmente somos influenciados pelo pai, pela mãe e pelas vivências familiares na maneira de pensar, de sentir e agir a nível sexual. O apego, a maneira de demonstrar afecto, a identidade sexual e de género, as nossas reacções eróticas, como entendemos a amizade ou inimizade em relação aos outros, a forma como entendemos a relação entre casais, a auto-estima e os cuidados com a imagem, são marcados, de forma diversa pelo quadro de valores familiar que influencia de forma inequívoca as nossas atitudes e competências sexuais e amorosas.

Segundo Sampaio (2006), um ambiente familiar saudável onde exista um diálogo aberto e franco, onde haja carinho, respeito e em que a sexualidade seja tratada por 'tu', seria ideal para o crescimento harmonioso da personalidade saudável do adolescente. Na realidade, segundo este autor, não vivemos num mundo ideal e perfeito e, infelizmente, ainda existem jovens a viver em ambientes muito degradados onde sofrem influências que prejudicam o seu desenvolvimento pessoal. Para além disso, os pais, normalmente, não encontram a hora certa para falar sobre sexualidade, arranjando desculpas que se prolongam no tempo e que levam o adolescente a procurar respostas deturpadas nos meios de comunicação e no grupo de amigos, que por sua vez passam pela mesma situação.

Segundo Rodrigues (1989) e Marques (2000), atribuir culpas aos pais não seria honesto, uma vez que também eles se encontram envolvidos na teia sociocultural que determinou a sua maneira de ser e estar perante a sexualidade, num ambiente de repressão sexual, vergonha, tabus e preconceitos em relação à sexualidade. Segundo estes autores, a isto junta-se, para além da falta de tempo característica da nossa sociedade, o medo e angústia de darem respostas insuficientes ou inadequadas, receando a responsabilidade de motivar os filhos à experimentação.

A educação sexual para obter frutos necessita que a nossas escolas sofram mudanças profundas na sua filosofia de vida. Segundo Sampaio (1999), a escola é sem dúvida um espaço privilegiado de socialização e de transmissão de conhecimentos, cultura e valores da comunidade, sendo exigido à escola o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afectivas e sociais que tor-

tornam os indivíduos activos e autênticos actores da mutação cultural. Para este autor, a escola deve 'estar na vida', assumindo os problemas e situações reais dos adolescentes, encarando os adolescentes como eles são e, inerentes a isso, aceitando a sua sexualidade participando de forma efectiva na sua formação pessoal e social. Para isso, a educação sexual tem de ser entendida como parte integrante da educação interiorizada pelo ser humano ao longo do ciclo da vida. Na esfera das competências, a escola é um meio que desenvolve no aluno a sua relação com os outros, promovendo uma comunicação que deve ser enriquecida de modo a preparar o adolescente para a sua afirmação na sociedade em que se vai integrar. Neste sentido, para Marinis e Colman (1995) e Vilaça (2006, 2008) é necessário mudar atitudes e comportamentos, a sociedade precisa de uma escola que forme pessoas capazes de viver e conviver em sociedade, pessoas que saibam fazer escolhas reflexivas e assim decidir quais as acções a desenvolver para controlar a sua saúde. A mudança educativa só será possível se a vida entrar nas aulas, de forma diversa, plural e participativa, e o saber escolar se emancipar para estereótipos orientadores de uma compreensão totalizadora, crítica e comprometida com a realidade. Isto ajudará os adolescentes a ultrapassarem os obstáculos inerentes à sua sexualidade.

Segundo Marques (1999), a eficácia da escola depende não só do Ministério da Educação, mas também de como os seus recursos humanos são activados, inovando nas estratégias de ensino, criando condições para que os alunos debatam todos os assuntos sem preconceitos, abordando a sexualidade sem qualquer tipo de imposição e apoiando-os nas suas iniciativas. Na sua perspectiva, o professor deve estabelecer com os seus alunos uma relação de afecto e de verdadeira amizade. A confiança deve ser o pilar desse elo de ligação, para que os adolescentes tão renitentes aos adultos, consigam exteriorizar os seus problemas, pedindo ajuda para os resolver e, principalmente, consigam prevenir-se em relação aos problemas que podem vir a enfrentar. O professor deve conseguir envolver-se com os seus alunos e levá-los a interiorizar a importância da amizade, de modo a estabelecerem relações afectivas profundas com os seus colegas e adultos, levando-os a compreender que o amor familiar é muito importante para sua realização pessoal. Tal como refere Alves (1999), é necessário e urgente a construção de pontes entre a família e a escola, pois o sucesso intelectual, afectivo e social do adolescente só é possível se houver esta cooperação. No entanto, segundo este autor, é necessário ter em atenção a conjuntura sócio-cultural em que a escola e a família estão inseridas, porque, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola deve ter autonomia na elaboração do seu projecto educativo, mas deve ter em conta os problemas reais sentidos pela comunidade escolar, e trabalhar no sentido

no sentido não só de dar um passo na resolução dos problemas identificados, como levar os pais a envolverem-se activamente na escola e na resolução desses problemas. Concordando com este facto, Marques (2000) afirma que é necessário eliminar as fronteiras entre a escola e a sociedade envolvente, elaborando estratégias que levem à participação activa dos pais na vida escolar, participação que em Portugal é passiva, uma vez que a participação solicitada pela escola normalmente é feita pela negativa, ou seja, os pais são chamados à escola, normalmente por motivos de indisciplina ou insucesso escolar dos seus filhos, fazendo-os sentir-se incompetentes, existindo assim uma falha na comunicação.

De acordo com Sampaio (2006), numa sociedade democrática como a nossa, em que ainda existe discriminação social entre homens e mulheres que sonham com a igualdade dos sexos, em que ambos devem ser respeitados como cidadãos com direitos e deveres iguais, tem que se apostar na educação sexual articulada entre a família e a escola, permitindo assim uma formação pessoal e social dos adolescentes que vise rejeitar uma educação diferenciada entre rapazes e raparigas. Segundo as Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar (1999), se todos os agentes educativos que envolvem o adolescente acreditarem no sucesso deste princípio, isto transparecerá, naturalmente, e eles acreditarão que são capazes de viver com responsabilidade, dignidade, amor pelo próximo e respeito por si próprio e pelos outros, contribuindo de forma positiva para a construção do seu projecto de vida.

A educação na família e na escola tem que encarar o adolescente como um ser activo, dando-lhe a possibilidade de participar na aquisição de saberes e na construção da sua personalidade com a ajuda dos adultos, para se desenvolverem com equilíbrio, tanto no âmbito cognitivo como no sócio-afectivo (Alves, 1999; Vilaça, 2006). Segundo Vaz (citado em Marques, 2000), a articulação entre escola e família permitirá aos pais conhecer a realidade da escola e aos professores conhecer o ambiente familiar dos adolescentes, possibilitando o diálogo entre ambos e o estabelecimento de um acordo sobre a melhor forma de abordar o tema da sexualidade em casa e na escola. Desta forma, ultrapassar-se-ão as barreiras de falta de comunicação entre pais e escola, minimizando os conflitos (Vilar, 2000).

No nosso entender, a escola de hoje necessita abrir as portas, pois todos têm de assumir a responsabilidade de ajudar o adolescente na elaboração do seu projecto de vida. É necessário que todos percebam que para resolver os problemas que a escola enfrenta hoje - alcoolismo, droga, indisciplina, insucesso escolar, prostituição, entre outros - terá de recorrer a um trabalho de

equipa multidisciplinar, para formar cidadãos responsáveis, assertivos, criativos felizes, defensores dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres, consolidando a democracia em que vivemos.

Síntese

A adolescência é uma fase de profundas alterações fisiológicas manifestadas em transformações físicas, afectivas e psico-sociais. Este processo de transformação é na maioria das vezes marcado por instabilidades emocionais, medos, insatisfações, inseguranças, agressividades e distanciamentos. É durante a fase intermédia da adolescência que os comportamentos sexuais de risco são mais expressivos, tendo em conta padrões de actividades sexuais: ser sexualmente activo, o uso inconsistente do preservativo, as durações dos relacionamentos e a prática de relações sexuais desprotegidas.

Desde o nascimento, a interacção entre a dimensão sócio-cultural da sexualidade, em primeira instância no seio familiar e logo a seguir no grupo social, presentes juntamente com os elementos biológicos facilmente perceptíveis e incorporados em diferentes momentos evolutivos, condicionam a construção da identidade sexual e os papéis de género. Desta forma a dimensão cultural molda e ajusta a dimensão biológica, sendo a identidade de género especialmente importante para o ser humano. Os papéis de género, sentidos como exclusivos do masculino ou feminino, são impostos pelo meio cultural, político e religioso. Para a orientação sexual não existe consenso sobre a sua ocorrência, podendo ser explicado por razões relacionadas com a hereditariedade/factores biológicos, ambiente familiar/psicossocial ou ainda os dois factores. A orientação sexual é uma das mudanças mais importantes que o adolescente sofre durante o seu curso vital, sendo um processo contínuo e dinâmico. A educação sexual, ajuda o adolescente a compreender e aceitar a mutabilidade dos diferentes comportamentos e orientações sexuais, promovendo a aceitação desta variabilidade, analisando as repercussões das diferentes orientações sexuais a nível pessoal e social e a perceber que a orientação sexual não é uma opção, contribuindo desta forma para que a sexualidade de si e do próximo possa ser vivida em plenitude e com alegria.

A sexualidade do adolescente passa intrinsecamente pelas relações de afecto que estabelece quando confronta a estranheza do seu corpo com a imensa energia sexual que lhe despoleta desejos intensos em situações de proximidade com outro adolescente e sente a neces-

sidade de satisfação das suas sensações e emoções. É normalmente na fase intermédia da adolescência que o adolescente sente necessidade de estabelecer uma relação afectiva de enamoramento, inicialmente caracterizada por relações afectivas de descomprometimento. O 'curtir', relação momentânea, evoluiu a nível das suas necessidades de afectos para uma relação ainda sem compromisso, o 'andar', com alguma estabilidade, relação intermédia entre a amizade e o namoro, passando para a relação de 'namoro', esta sim mais duradoura, assumida já como um compromisso, em que a fidelidade e entrega afectivosexual profunda podem eventualmente ocorrer. A sexualidade é um factor importante na adolescência, pois é ao longo da adolescência que ocorre um destacado aumento do desejo sexual, não apenas devido ao aspecto biofisiológico, mas também devido ao aspecto psicossocial ao qual se deve a iniciação sexual cada vez mais precoce.

Na actualidade, a efectiva educação sexual deve ser preventiva na perspectiva global do ser humano, mas, para isso, deve haver uma tarefa contínua ao longo do tempo em conjunto com o núcleo familiar e os diversos agentes educativos, destacando-se a escola que pode ser o centro dinamizador na confluência do trabalho cooperativo desses agentes educativos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 - Introdução

Neste capítulo, depois desta breve introdução (3.1), faz-se a descrição do estudo (3.2), uma caracterização da população e amostra (3.3), fundamenta-se a selecção da técnica de investigação (3.4), descreve-se o processo de elaboração e validação do instrumento de investigação (3.5) e dos procedimentos usados na recolha de dados (3.6) e no tratamento dos dados de investigação (3.7).

3.2 - Descrição do Estudo

Tendo em consideração que esta dissertação surgiu pela motivação da investigadora em melhorar o seu profissionalismo docente no desempenho de um serviço público – educar adolescentes - e se desenvolveu ao longo do seu cumprimento, os princípios teóricos já referidos foram assumidos como essenciais. Nesta linha, este estudo visou compreender as concepções e práticas de professores coordenadores do GAA e professores e alunos de Biologia do 12º ano do Ensino Secundário, sobre o papel da educação em Biologia e do GAA na educação sexual dos jovens.

A investigação que se realizou consistiu basicamente num estudo qualitativo exploratório. Almeida e Freire (2000) referiram três princípios da metodologia qualitativa que reforçam a sua escolha para esta investigação: “1) primazia da experiência subjectiva como fonte de conhecimento; 2) estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro e respeitando os seus marcos de referência e 3) o interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que é construído interactivamente” (p. 98). Neste estudo, pretendeu-se compreender em profundidade as concepções e práticas dos entrevistados sobre o problema em

estudo, no contexto que mais contribuiu para que fossem criadas: a comunidade escolar. A compreensão em profundidade sobre as concepções dos participantes e a identificação de idiosincrasias no problema em estudo só são possíveis quando se recorre a metodologias qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994). Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) e Almeida e Freire (2000) reforçam que é importante estudar os fenómenos a partir da perspectiva do outro e respeitando os seus marcos de referência, por isso, o 'significado' assume uma importância vital neste tipo de abordagem. Partindo deste pressuposto, Bogdan e Biklen (1994), explicam como é importante aquilo que o entrevistado experiencia, o modo como interpreta as suas experiências e o modo como estrutura o mundo social em que vive, pelo que o investigador deve estabelecer estratégias que lhe permitam ter em consideração as experiências do ponto de vista do entrevistado.

Para recolher os dados, neste estudo qualitativo, recorreu-se à técnica de inquérito por entrevista semi-estruturada, como será posteriormente justificado.

O tratamento e análise dos dados envolveu a análise das respostas prestadas por seis responsáveis pelos GAA, seis professores de Biologia do 12º ano do Ensino Secundário e 12 alunos de Biologia do 12º ano do Ensino Secundário.

A opção quanto ao nível de ensino a estudar (o ensino secundário) foi feita por se considerar que o número de GAA em meio escolar é maior no Ensino Secundário do que no Ensino Básico e porque, nesta idade, os jovens se encontram numa fase em que a construção da intimidade, no que diz respeito às relações amorosas e à sexualidade como um todo, representa um elemento fundamental na promoção da sua saúde e desenvolvimento pessoal. Acresce ainda, a necessidade de delimitar a abrangência do estudo e o facto de se considerar que as necessidades dos alunos do Ensino Básico são necessariamente distintas das necessidades dos alunos do Secundário.

Para a realização das entrevistas recorreu-se a um guião semi-estruturado para professores de Biologia de 12º ano do ensino secundário, outro para professores responsáveis pelo GAA e outro para os alunos. As respostas dos inquiridos foram audiogravadas, transcritas na íntegra e sujeitas a uma análise de conteúdo, que permitiu obter os dados necessários para a consecução dos objectivos do estudo.

3.3 - Selecção e Caracterização da População e Amostra

Considerando a definição de população apresentada por Quivy e Champenhoudt (2003), como a totalidade de elementos ou unidades constitutivas do conjunto considerado, a população do estudo integraria todas as escolas nacionais do Ensino Secundário com Gabinete de Apoio a Alunos. No entanto, por motivos de proximidade à área de residência da investigadora, a amostra para o presente estudo foi constituída por seis Escolas Secundárias pertencentes à Direcção Regional de Educação do Norte. Um dos critérios que preside à escolha de uma amostra passa pela sua adequação aos objectivos do estudo (Albarello, Dianoffe & Hiernaux, 1997). Neste estudo foi usada uma amostragem intencional, isto é, foram seleccionadas as Escolas Secundárias que tinham uma boa probabilidade de fornecer informação rica em relação aos objectivos do estudo, mais concretamente, Escolas Secundárias com GAA.

Como os GAA são estruturas que funcionam em apenas algumas escolas com Ensino Secundário, foram seleccionadas seis escolas com Ensino Secundário e com GAA e dentro de cada um destes seis estabelecimentos de ensino, foi seleccionado o responsável pelo GAA ($n=6$), o professor de Biologia ($n=6$) e dois alunos (uma rapariga e um rapaz) de Biologia do 12º ano ($n=12$). A razão desta variedade de inquiridos prendeu-se com o facto de se pretender obter uma variedade complementar de perspectivas sobre a importância e função da Biologia do 12º ano e GAA, como estruturas de apoio à educação sexual, bem como compreender de que forma é concebida e efectivada (ou não) a cooperação entre os professores de Biologia, na concretização do currículo da disciplina que leccionam, e o GAA. Acresce a estes objectivos conhecer o que procuram os jovens de cada um dos sexos nestes gabinetes e o que lá encontram em termos de educação sexual, isto por partirmos do princípio de que as necessidades dos dois não são as mesmas, tendo em conta que ‘somos sexuados’ e, como tal, pensamos, agimos, sentimos e sonhamos de forma diferente (López *et al.*, 1999).

Assim, os professores que participaram na amostra são todos docentes de Biologia do Ensino Secundário (tabela 1).

A idade dos professores variou entre 41 a 48 anos e o número de anos de serviço entre 18 e 25 anos. Todos os professores, com excepção de um professor (PGAA6), referiram ter formação em Educação Sexual e nenhum professor se encontrava a leccionar a área curricular não disciplinar de Área de Projecto.

Tabela 1. Caracterização da amostra de professores de Biologia e Coordenadores do GAA (n= 12)

Professores entrevistados	Sexo	Idade	Licenciatura	Formação especializada	Tem formação em ES	N.º de anos de ensino
<i>Professores de Biologia do Ensino Secundário</i>						
PB1	F	45	Bio/Geo-Ensino	PG	✓	21
PB2	F	47	Bio/Geo-Ensino	M	✓	22
PB3	F	44	Bio/Geo-Ensino	M	✓	22
PB4	F	44	Bio/Geo-Ensino		✓	22
PB5	F	42	Bio/Geo-Ensino	M	✓	19
PB6	F	43	Bio/Geo-Ensino	PG	✓	20
<i>Professores Coordenadores do Gabinete de Apoio ao Aluno</i>						
PGAA1	F	42	Bio/Geo-Ensino	M	✓	19
PGAA2	F	48	Geo	PG e M	✓	25
PGAA3	F	41	Bio/Geo-Ensino	PG e M	✓	20
PGAA4	F	44	Direito	PG	✓	23
PGAA5	F	46	Port./Francês		✓	24
PGAA6	F	43	Filosofia	PG		18

NOTA: P – número do professor entrevistado; ES – Educação Sexual; AP – Área Projecto PG – Pós Graduação, M- Mestrado e D – Doutoramento; PB – Professores de Biologia; PGAA – Professores responsáveis pelo GAA

A maioria dos professores possuía licenciatura em Biologia e Geologia (via ensino) e formação especializada, com excepção dos professores PGAA4, PGAA5 e PGAA6, que eram licenciados respectivamente em Direito, Português/Francês e Filosofia. Os professores PB4 e PGAA5 não possuíam formação especializada.

Os alunos entrevistados tinham entre 17 e 19 anos (tabela 2).

Tabela 2. Caracterização da amostra de alunos de Biologia (n= 12)

<i>Raparigas</i>	Idade	Tem AP	Frequenta GAA	<i>Rapazes</i>	Idade	Tem AP	Frequenta GAA
Al. Bio. ♀ 1	18	✓		Al. Bio. ♂ 1	18	✓	
Al. Bio. ♀ 2	17	✓		Al. Bio. ♂ 2	18	✓	
Al. Bio. ♀ 3	18	✓	✓	Al. Bio. ♂ 3	18	✓	✓
Al. Bio. ♀ 4	17	✓		Al. Bio. ♂ 4	18	✓	
Al. Bio. ♀ 5	17	✓	✓	Al. Bio. ♂ 5	19	✓	✓
Al. Bio. ♀ 6	17	✓		Al. Bio. ♂ 6	18	✓	

NOTA: A – número do aluno entrevistado; ES – Educação Sexual; AP – Área Projecto; GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

Todos os alunos estavam a frequentar a área curricular disciplinar de Biologia do 12º ano, tal como foi definido no critério da amostra, e tinham a área curricular não disciplinar de Área de

Projecto. Somente os alunos A3, A5 e A9 e A11 afirmaram frequentar o Gabinete de Apoio ao Aluno das suas escolas.

3.4 - Selecção da Técnica de Investigação

Esta investigação, como já foi referido, recorreu fundamentalmente a uma abordagem qualitativa, já que este tipo de abordagem permite compreender em profundidade as percepções e comportamentos pessoais individuais dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), características que viabilizam a concretização do objectivo central deste estudo.

Das várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação, os inquéritos e a análise de documentos, optou-se pelo inquérito por entrevista. A observação participante é entendida como uma técnica específica de obtenção e análise de dados que permite ao investigador criar as suas próprias interpretações em paralelo com as interpretações dos outros participantes (Valles, 1999). Uma eventual recolha de dados por observação poderia fornecer dados úteis sobre o que se passa nas aulas de Biologia, nos GAAs e na relação entre os dois, mas seria incompatível com o tempo de concretização da investigação e da redacção da dissertação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de documentos refere-se ao estudo do seu conteúdo, mas também ao seu processo de produção e difusão, à utilização que deles é feita pelas várias pessoas, etc. No presente estudo, a análise de documentos, seria no mínimo insuficiente, pois não permitiria recolher todos os dados necessários, por exemplo, a relação entre os professores de Biologia e o GAA, por não haver documentos que o contenham.

O inquérito, embora podendo apresentar algumas desvantagens por fornecer representações de comportamentos que podem corresponder, ou não, à realidade, tem a vantagem de permitir recolher dados num tempo relativamente curto e, na modalidade de inquérito por entrevista, pode permitir aprofundar e contrastar os diversos dados fornecidos pelos participantes a um nível muito mais profundo do que o inquérito por questionários (Gall, Borg & Gall, 1996; Kvale, 1996). No caso deste estudo, dada a escassez de informação sobre os GAA e sua relação com o currículo de Biologia, é importante usar uma técnica que permita o aprofundamento e confronto que acabamos de referir.

Perante a decisão de investigar o papel da Educação em Ciências e dos Gabinetes de Apoio a Alunos na Educação Sexual dos jovens, e reconhecendo as potencialidades do inquérito por

entrevista, foi decidido usar o formato de entrevistas semi-estruturadas, para possibilitar a colocação de uma série de perguntas previamente planeadas, seguidas de perguntas que permitam obter informação adicional e aprofundar as respostas dadas pelos respondentes (Gall *et al.*, 1996; Kvale, 1996). Além disso, a versatilidade deste tipo de entrevistas é adequada à diversidade dos participantes no estudo (responsáveis do GAA, professores de Biologia e alunos) que têm formação e interesses diferentes. Neste contexto, deve-se recorrer à técnica da entrevista semi-estruturada que, de acordo com Ghiglione e Matalon (1997), constitui um imperativo e uma vantagem das técnicas não directivas.

3.5 - Elaboração e Validação do Instrumento de Investigação

Neste estudo foram validados três guiões de entrevista aplicados, respectivamente, a professores de Biologia de 12º ano do Ensino Secundário (PB) (anexo1), professores responsáveis pelo Gabinete de Apoio aos Alunos (PGAA) (anexo 2) e a alunos e alunas de Biologia de 12º ano (anexo 3).

No início do estudo, os guiões das entrevistas foram sujeitos a uma validação por dois especialistas em Educação em Ciências, a fim de garantir a sua adequação aos objectivos da investigação e coerência estrutural e funcional. Feitas as devidas alterações propostas pelos especialistas em Educação em Ciências (linguagem, clarificação de objectivos e introdução de novas questões) foi posteriormente realizada uma primeira entrevista áudio gravada para treino da investigadora na utilização desta técnica. Esta entrevista foi analisada por uma especialista em educação, para detectar possíveis erros subjacentes à sua aplicação e aconselhar alterações que maximizem os benefícios, tais como, a promoção de um relacionamento positivo com os respondentes, os procedimentos de registo e o nível adequado de aprofundamento (Gall *et al.*, 1996). Para terminar a validação das entrevistas, realizaram-se quatro novas entrevistas, respectivamente a um aluno de Biologia de 12º ano, a uma aluna de Biologia de 12º ano, a um responsável do GAA e a um professor de Biologia, com o objectivo de se aferir o grau de adequação da entrevista à linguagem dos entrevistados. Estas entrevistas também foram usadas para se avaliar se os erros encontrados na primeira entrevista foram ultrapassados e se atingir o nível desejado de standardização, objectividade e fiabilidade (Gall *et al.*, 1996).

O guião das entrevistas estava organizado em cinco dimensões: (I) caracterização da amostra (PGAA, PB e AI Bio); (II) concepções sobre o papel da Biologia e do Gabinete de Apoio aos Alunos (GAA) na educação sexual (PGAA, PB e AI Bio); (III) práticas de educação sexual nas aulas de Biologia do 12º ano e em articulação com o GAA (PB e AI Bio)/ (III*) caracterização do GAA nas escolas em estudo (PGAA) e (IV) práticas da educação sexual no GAA em articulação com a Biologia de 12º ano (PGAA e AI Bio). O quadro 16 descreve os objectivos de cada um dos protocolos e as questões que lhe correspondem.

Quadro 16. Estrutura do guião das entrevistas a professores do Gabinete de Apoio aos Alunos e Professores e alunos de Biologia de 12º ano

DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES PRINCIPAIS		
		PGAA	PB	AI.Bio
I. Dados pessoais e profissionais	1. Identificar as características pessoais	8		1
	2. Caracterizar a formação pessoal	1, 2, 3		—
	3. Caracterizar a experiência profissional	4, 5, 6, 7		—
	4. Identificar se frequenta o GAA	—		2
II. Concepções sobre o papel da Biologia e do Gabinete de Apoio aos Alunos (GAA) na Educação Sexual (ES) no Ensino Secundário	1. Analisar as concepções sobre a implementação da educação sexual no ensino secundário	1, 2, 3, 4, 5		
	2. Identificar as concepções sobre a relevância da Biologia do Ensino Secundário para a Educação Sexual	6		
	3. Identificar os desafios e barreiras na implementação da educação sexual	8	7, 7.1	—
	4. Caracterizar as concepções sobre o perfil do professor de Biologia para fazer educação sexual no secundário e no GAA	—	8	11, 11.2
	5. Identificar as concepções do tipo de formação que deve possuir o professor de biologia e o professor do GAA na implementação da educação sexual	—	9	12, 12.1
	6. Identificar as concepções sobre a relevância do GAA para a Educação Sexual	7	10	7
	7. Caracterizar as concepções sobre o GAA como estrutura de suporte na educação sexual no Ensino Secundário	9, 11	11	8, 10
	8. Identificar as concepções sobre o perfil do professor do GAA para fazer educação sexual	12	—	11, 11.1, 11.2
	9. Identificar as concepções dos professores e alunos sobre os principais objectivos do GAA para fazer educação sexual	10	12	9
	10. Identificar as concepções sobre a formação que deve possuir o professor do GAA na sua implementação	12.1	—	12, 12.1

Quadro 16. Estrutura do guião das entrevistas a professores do Gabinete de Apoio aos Alunos e Professores e alunos de Biologia de 12º ano (cont.)

DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES PRINCIPAIS		
		PGAA	PB	Al.Bio
III. Práticas de Educação Sexual nas aulas de Biologia do 12º ano e em articulação com o GAA	1. Identificar a importância do programa de biologia na educação sexual	—	1, 2	
	2. Caracterizar as práticas de educação sexual em Biologia de 12º ano	—	3, 4, 4.1	
	3. Identificar as barreiras encontradas pelo professor ao fazer educação sexual na Biologia de 12º ano e as formas como as ultrapassam	—	4.2	
	4. Identificar os principais objectivos do GAA para fazer educação sexual	—	7	—
	5. Identificar as diferenças de género encontradas nos alunos durante a ES em Biologia de 12º ano	—	5, 6	
	6. Caracterizar as relações de cooperação, a nível da ES, entre os professores de Biologia do 12º e o GAA	—	8, 8.1, 8.2, 8.3, 9, 9.1	—
III*- Caracterização do GAA da Escola	1. Analisar a origem do funcionamento do GAA	1, 2, 3	—	—
	2. Identificar os recursos material que suportam o funcionamento do GAA	4, 5	—	—
	3. Caracterizar a dinâmica do funcionamento do GAA	6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4	—	—
	4. Analisar o tipo de participação da comunidade escolar no funcionamento do GAA	7, 7.1, 7.2, 7.3 8, 8.1	—	—
IV. Práticas da Educação Sexual no GAA em articulação com a Biologia de 12º ano	1. Identificar a relevância do GAA na educação sexual	1, 2, 4, 4.1	—	
	2. Identificar as razões que levam os alunos do ensino secundário a procurar o GAA	5	—	
	3. Caracterizar as práticas da educação sexual no GAA	3	—	
	4. Identificar os objectivos mais importantes do GAA	7	—	
	5. Identificar as barreiras encontradas pelo professor ao fazer ES no GAA e as formas como as ultrapassam	4.2	—	
	6. Identificar as diferenças de género encontradas nos alunos durante a ES no GAA	6	—	
	7. Caracterizar as relações de cooperação, a nível da ES, entre os professores de Biologia do 12º e o GAA	8, 8.1, 8.2, 8.3	—	
Feedback da entrevista		1	1	1

Nota: III*- Só presentes no protocolo da entrevista a responsáveis do GAA

O protocolo das entrevistas tinha questões abertas comuns aos três tipos de entrevistados, PGAA, PGAA e AI Bio de 12º ano, do seguinte tipo: “Deve, ou não, fazer-se Educação Sexual no ensino secundário?; Quem deve fazer Educação Sexual no ensino secundário?; Quais são os objectivos da Educação Sexual no ensino secundário?; É, ou não, importante para a Educação Sexual dos jovens, do Ensino Secundário, existir na escola um GAA? Porquê?”.

O protocolo também tinha, necessariamente, questões direccionadas para os diferentes tipos de participantes, com a intenção de obter o maior número de dados para a consecução dos objectivos do estudo. Por exemplo, aos responsáveis pelo GAA perguntou-se: “Como surgiu o GAA?; Como foi divulgado o GAA?; Quem intervém na dinamização do GAA?; Os professores de Biologia estabelecem articulação com o GAA?; Quais são os temas mais tratados no GAA?; Qual deverá ser o perfil do professor responsável pelo GAA? Aos professores de Biologia perguntou-se, por exemplo: “Qual deve ser o papel da Biologia do Ensino Secundário, na educação sexual dos alunos? Porquê?; Quais são os principais desafios e barreiras que o professor de Biologia pode enfrentar na implementação da educação sexual? Fazer educação sexual exige algum perfil especial dos professores de Biologia? Porquê?; Quais são os temas mais solicitados durante as aulas de Biologia sobre sexualidade?”. Aos alunos foram colocadas perguntas do seguinte tipo: “Alguma vez esteve no GAA a realizar actividades de educação sexual?; Que questões são levantadas por si ou pelos colegas durante as actividades de educação sexual?; Sentiu dificuldades ao realizar as actividades de educação sexual no GAA? Pode contar-me essas dificuldades? O que fez para as ultrapassar?”.

3.6 - Recolha de Dados

As entrevistas aos participantes no estudo foram realizadas segundo um calendário definido com os inquiridos (Professores de Biologia, Alunos e responsáveis do GAA) e foram realizadas pela investigadora, que procedeu à sua gravação áudio, após consentimento do entrevistado. As entrevistas foram feitas na escola, em local privado, no ambiente natural dos entrevistados, de forma a garantir o à-vontade dos participantes, mas respeitando o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os alunos foram entrevistados na hora de atendimento do GAA, de forma a não interferir no seu quotidiano, e com a devida autorização dos Encarregados de Educação dos alunos que não possuíam idade igual ou superior aos 18 anos.

3.7 - Tratamento e Análise de Dados

Realizadas as entrevistas aos responsáveis pelos GAA, professores e alunos de Biologia do 12º ano, deu-se início ao tratamento dos dados.

As respostas dos inquiridos foram transcritas na íntegra e sujeitas a uma análise de conteúdo qualitativa, de forma a identificar os dados relevantes para a consecução dos objectivos do estudo. Foram usados para o efeito um conjunto de categorias de resposta emergentes definidas, à posteriori, para cada questão ou conjunto de questões, formuladas com vista à consecução de cada um dos objectivos da entrevista. Segundo Gall *et al.* (1996) o recurso a categorias emergentes é recomendável em áreas novas, onde é difícil antecipar quais são as categorias relevantes, para garantir a adequação dessas categorias aos dados em análise. As categorias emergentes encontradas foram ilustradas com excertos das entrevistas. Para os objectivos comuns aos três guiões de entrevista, os dados obtidos nos três grupos de participantes serão comparados.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1- Introdução

Efectuou-se neste capítulo a análise e discussão dos dados obtidos neste estudo empírico considerando quatro secções: papel da Biologia e do GAA na implementação da educação sexual no ensino Secundário (4.2); práticas de educação sexual na Biologia de 12º ano e sua articulação com o GAA (4.3); caracterização do GAA e práticas relacionadas com a educação sexual (4.4) e práticas de educação sexual no Gabinete de Apoio ao Aluno (4.5).

Cada secção foi subdividida em subsecções. A primeira (4.2) foi subdividida em quatro subsecções: implementação da educação sexual no ensino secundário (4.2.1); relevância da Biologia do 12º ano do Ensino Secundário e dos GAA para a educação sexual dos jovens (4.2.2); o GAA como estrutura de suporte na educação sexual (4.2.3) e perfil dos professores de Biologia do 12º ano do ensino secundário e dos professores do GAA na educação sexual (4.2.4). A segunda secção (4.3) foi organizada em duas subsecções: práticas de educação sexual na Biologia de 12º ano (4.3.1) e articulação entre a educação sexual nas aulas de Biologia de 12º ano e o GAA (4.3.2). A penúltima secção (4.4) foi organizada em duas partes: caracterização do GAA na escola (4.4.1) e práticas de educação sexual no GAA (4.4.2). No final de cada secção foi feita uma síntese dos resultados e a discussão desses resultados.

4.2- Papel da Biologia e do GAA na Implementação da Educação Sexual no Ensino Secundário

4.2.1 - Implementação da Educação Sexual no Ensino Secundário

A maioria da amostra em estudo, todos os professores de Biologia (PB), cinco professores do GAA (PG), quatro alunas de Biologia de 12º ano (Al♀) e cinco alunos de Biologia de 12º ano (Al♂) desta investigação, considerou que a escola deve fazer educação sexual no ensino Secundário (tabela 3).

Tabela 3. Opinião sobre a implementação da Educação Sexual no Ensino Secundário (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
-Deve ser implementada	√			√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√			√	√	√	√	√	√		19
- Não deve ser implementada		√					√									√	√							√	5
<i>Razões para a implementação da Educação Sexual</i>																									
- Os alunos são sexualmente activos	√						√						√	√	√			√	√		√	√	√		10
- A E.S é fundamental em todas as fases do desenvolvimento humano			√		√	√		√	√						√										6
- Os alunos não possuem conhecimentos básicos sobre a vertente biofisiológica e preventiva da sexualidade.				√			√						√	√	√			√	√	√	√	√	√		11
- A escola deve contribuir para a elaboração do Projecto de Vida dos alunos									√																1
- A escola deve contribuir para o desenvolvimento pleno da sexualidade										√															1
- A escola deve ensinar a estabelecer a diferença entre sexo e sexualidade										√															1
- Evitar comportamentos de risco (gravidez precoce e indesejada e IST's)	√			√			√				√	√						√		√	√	√			10
- É na adolescência que os alunos necessitam de apoio e ajuda de adultos													√												1

Das razões apontadas para a implementação da educação sexual no Ensino Secundário, as mais recorrentes estão relacionadas com a falta de conhecimentos básicos na vertente biofisiológica e preventiva da sexualidade, o que leva ao aumento de comportamentos de risco como a gravidez precoce indesejada e IST's (um PB; um PG; quatro Al♀ e cinco Al♂), dado a maioria dos

alunos afirmarem serem sexualmente activos (quatro Al♀ e cinco Al♂), neste nível de escolaridade:

[...] no Secundário já devia existir [Educação Sexual] porque já é uma idade mais avançada e já devíamos ter mais conhecimentos acerca disso, para evitar chatices. Por exemplo, já tenho colegas meus que se tivessem tido educação sexual provavelmente não lhes tinha acontecido o que lhes aconteceu. Por exemplo, não utilizaram o preservativo e ficaram à rasca, o que vale as namoradas sabiam mais do que eles e tomaram a pílula do dia seguinte. (Ent. Al ♂1)

[...] porque é mais ou menos a partir dos 15 e 16 anos que muita gente começa a ter relações sexuais e portanto eu acho que é o momento ideal para começar a haver Educação Sexual. No 3º ciclo já há umas noções básicas, mas eu acho que é melhor consolidar no ensino secundário em todos os níveis. Porque no 12º ano já é tarde... porque já alguns têm tido problemas de gravidezes. (Ent. Al ♂5)

Do universo de 24 elementos da amostra, apenas cinco elementos (dois PG, duas Al♀ e um Al♂) argumentaram que a educação sexual não deve ser implementada no Ensino Secundário (tabela 4).

Tabela 4. Razões para não se implementar a Educação Sexual no Ensino Secundário (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Os alunos são sexualmente activos		✓				✓	✓									✓	✓							✓	5
- A E.S. deve ser implementada na escola principalmente no 3º Ciclo		✓														✓	✓								3
- Os alunos sabem onde encontrar informação							✓										✓								2
- Tarde demais para haver mudanças comportamentais							✓																		1
- Os alunos estão mais preocupados com o seu futuro profissional							✓																		1

Estes entrevistados defenderam que as informações são claramente tardias neste nível de ensino, pelo facto de os alunos já serem sexualmente activos. Justificaram a sua pertinência no Ensino Básico, mais propriamente no 3º Ciclo, fase que consideraram de crise sexual para os jovens e, portanto, de uma maior valia:

A mudança de comportamentos é tanto mais difícil quanto mais tarde for. Parece-me que os primeiros anos são fundamentais na educação, inclusivamente a sexual. Faz mais sentido o investimento até ao 9º ano, do que nos anos seguintes. Do conhecimento que tenho no ensino, verifico que os alunos a partir do

9º ano colocam menos questões e estão menos receptivos e interessados em abordar temáticas de sexualidade, uma vez já serem sexualmente activos. Preocupa-os mais as questões relacionadas com o futuro profissional [...] (Ent. PG1)

A maioria dos alunos (Al_♀1, Al_♀3, Al_♀5, Al_♀6 e Al_♂1, Al_♂2, Al_♂3, Al_♂5, Al_♂6) reconheceu ser o professor de Biologia o mais apto para implementar a educação sexual no Ensino Secundário, porque na sua opinião possuem conhecimentos biofisiológicos da sexualidade (tabela 5).

Tabela 5. Quem deve implementar a Educação Sexual no Ensino Secundário (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Um professor desde que tenha formação e perfil	✓		✓							✓	✓											✓			5
- Todos os professores de forma transversal e interdisciplinar	✓	✓	✓	✓		✓	✓																		6
- Professor de Biologia com perfil				✓			✓						✓			✓			✓	✓		✓	✓		8
- Toda a comunidade escolar					✓																				1
- Um professor de Biologia com perfil e formação em E.S.							✓							✓		✓			✓						4
- Família e Escola							✓	✓					✓												3
- Técnico especializado na área da Saúde (enfermeiro, médico)												✓	✓												2
- Psicólogo ou Professor de psicologia														✓			✓	✓							3
- Pessoa externa à escola															✓										1
- Professor de Formação Cívica																				✓					1
- Director de turma																				✓					1
- Um casal (de professores) com experiência sexual																					✓				1

No entanto, afirmaram que a formação, seja ela a inicial ou especializada, tem que estar intimamente associada ao perfil de abertura e à-vontade do professor de Biologia para fazer educação sexual. Essa ideia foi também muito vincada para a maioria dos entrevistados professores de Biologia e professores do GAA, que consideraram ser a formação pessoal, designadamente, a abertura e o à-vontade, o factor mais importante, independentemente da formação que o indivíduo tenha, na implementação da educação sexual no Ensino Secundário (PB2, PB3, PB4, PB6, PG1, PG2, PG4, PG5). O extracto seguinte, ilustra esta perspectiva na voz de uma aluna:

[...] Bem, acho que posso concluir deverem ser os professores de Biologia, porque até os outros professores nunca nos deixaram à-vontade para, sequer, pensar em falarmos sobre isso com eles. Acho que

deve ser o professor de Biologia porque tem conhecimento nessa área. Não só conhecimentos, mas dinâmicas interactivas para abordar esse tema. (Ent. Al ♀ 3)

Para a maioria dos professores de Biologia (PB1, PB2, PB3, PB4, PB6), a implementação da educação sexual no ensino Secundário deveria ser feita de forma transversal e interdisciplinar, dado entenderem que a educação sexual deve ser encarada na sua dimensão globalizante, necessitando de uma multiplicidade de áreas de saber que se completam, o que permitiria a formação pessoal e social do cidadão, na sua plenitude. O professor PB4 também referiu que o carácter interdisciplinar da educação sexual no Ensino Secundário tem que ser encarado de forma séria, pois com excepção dos alunos de 12º ano da opção de Biologia, todos os outros alunos são impedidos de abordar formalmente o tema sexualidade por não estarem explicitados nos objectivos programáticos de Biologia (e Geologia) do 10º e 11º ano.

Os objectivos apresentados para a educação sexual no ensino Secundário foram vários, mas estiveram focalizados em duas categorias principais (tabela 6).

Tabela 6. Objectivos desejáveis para a Educação Sexual no Ensino Secundário (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂(n=6)							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	Total	
Conhecer e compreender a dimensão biofisiológica da sexualidade e da saúde sexual																										
- Conhecer a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor				√			√									√	√								4	
- Compreender a importância da utilização dos métodos contraceptivos e suas (des) vantagens			√	√			√		√			√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	16
- Compreender as IST's e os meios de prevenção			√	√			√		√			√	√	√	√	√	√	√	√	√		√		√	√	15
- Compreender os factores que condicionam a fertilidade Humana e formas de tratamento						√					√														2	
Desenvolver competências na área do desenvolvimento pessoal e social																										
- Reflectir sobre os problemas			√				√								√			√							4	
- Aprender a tomar decisões			√				√										√	√							4	
- Desenvolver a assertividade			√								√						√								3	
- Desenvolver a auto-estima											√														1	
- Desenvolver o respeito e afecto nas relações			√	√	√								√				√								5	
- Apoiar os outros na resolução de problemas								√									√								2	
- Desenvolver o respeito pelas diferentes orientações sexuais						√																			1	
- Desenvolver a capacidade de argumentação															√		√								2	
- Ser capaz de mudar comportamentos negativos na vida sexual																		√							1	
-Ser capaz de comunicar com os pais															√										1	
- Ser capaz de elaborar o seu projecto de vida									√																	

A primeira categoria, incluiu os objectivos relacionados com o conhecimento e compreensão da dimensão biofisiológica da sexualidade e da saúde sexual e a segunda com o desenvolvimento de competências na área do desenvolvimento pessoal e social, pese embora ser a primeira categoria a mais recorrente e, por isso, de maior significado.

Do total da amostra, a maioria dos alunos, independentemente do sexo, consideraram que a educação sexual tem como principais objectivos o conhecimento dos métodos contraceptivos (onze em doze) e a prevenção de IST's (dez em doze). As razões que levaram à formulação destes dois objectivos estavam intimamente ligadas com um terceiro objectivo que resultava da preocupação dos jovens viverem a sua sexualidade de uma forma plena e saudável evitando os comportamentos sexuais de risco (gravidez precoce e IST's).

O excerto da entrevista, que a seguir se apresenta, ilustra a situação anterior:

Acho que devem passar a mensagem de ter cuidado. Quando nos envolvemos com um rapaz, acho que não devia ser uma coisa, a primeira, ou seja, conhecemos um rapaz e temos logo relações sexuais, acho que não, acho que devíamos preservar a nossa sexualidade, o nosso corpo e também claro em relação à Sida, ao herpes genital que deve ser muito incómodo e todos esses problemas. A sexualidade desmedida, pronto, de forma a não termos uma sexualidade promíscua. (Ent Al[♀] 1)

No comentário desta aluna (Al[♀] 1), para além de se notar a preocupação com a saúde sexual é evidente a preocupação com o estabelecimento de uma relação de afectos, como o saber dizer “não” e o saber escolher, ou seja, possuir competências associadas às relações pessoais e sociais. Neste aspecto, existiu uma diferença de género, dado que todas as raparigas, à excepção da Al[♀] 2, referiram objectivos relacionados com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, não existindo nenhum rapaz a referir objectivos relacionados com essa área.

Relativamente aos objectivos apresentados pelos professores de Biologia e GAA, apenas um professor de Biologia (PB2) referiu a necessidade dos alunos compreenderem a sexualidade na sua globalidade. As dimensões da sexualidade mais valorizadas para os restantes professores foram a dimensão biológica na perspectiva da prevenção da saúde sexual (PB3, PB4, PB6 e PG1, PG3, PG5 e PG6) e a dimensão social da sexualidade (PB3, PB4, PB5, PB6 e PG1, PG2, PG4 e PG5).

Em suma, de acordo com a maioria dos entrevistados é importante fazer-se educação sexual formal em contexto escolar, o que vai de encontro ao estipulado pela WHO (1995, 2000,

2001, 2005) ao legislado em Portugal no Despacho nº 2506/2007 e, mais recentemente, na Lei 60/2009, ao previsto pelo Grupo de Trabalho em Educação Sexual (GTSE, 2005, 2007 a, 2007b), às informações emanadas do Ministério da Educação (ME, 1995, 2001 a, 2001b, 2001c, 2003 a, 2003b, 2004, 2005, 2006), do Ministério da Saúde (MS, 2004a, 2004b, 2007) e de ambos os ministérios (ME *et al.*, 2000), do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005), da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP, 2005), dos resultados obtidos em estudos portugueses realizados nesta área com professores, pais e alunos (Cardoso, 2007; Caridade, 2008; Costa, 2006; Faria, 2002; Mariano, 2006; Roque, 2001; Silva, 2006; Vilaça, 2006) e de outras investigações nacionais e internacionais que têm vindo a ser realizadas no âmbito da educação sexual (ex: Alferes, 1997; Gomes *et al.*, 2000; Alves, 1999; Amaro *et al.*, 2004; Capella, 2003; Cardoso, 2008; Carvalho, 2008; Clães, 1990; Costa, 1998; Damas, 2007; Duarte *et al.*, 2009; Fernández *et al.*, 2008; Fidalgo, 2008; Fonseca, 2005; Frade, 1996; Frade *et al.*, 2001; Giddens, 1996; Keren, 2007; López *et al.*, 1999; Marinis *et al.*, 1995; Marques *et al.*, 1999, 2000; Matos *et al.*, 2006, 2008; Medero, 2007; Melgosa, 2000; Miguel, 1994, 1997; Nodin, 2001; Prinstein, 2001; Renauld, 2001; Sampaio, 1994, 1999, 2001, 2004; Sanders *et al.*, 1995; Vasconcelos, 1998, 1999; Vaz *et al.*, 1996; Vilar, 1990, 2000; Weissmann, 2005; Vilaça, 2008; Zapian, 2002, 2003).

De acordo com a maior parte destes entrevistados, a necessidade de implementação da educação sexual no ensino secundário advém, em primeiro lugar, da elevada percentagem de adolescentes portugueses que são sexualmente activos nesta faixa etária, confirmado pela grande maioria da amostra de alunos em estudo, o que é concordante com vários estudos Portugueses (GTES, 2007b; WHO, 2000, 2005; Matos, 2006, 2008; Nodin, 2000; Roque, 2001; Sampaio, 2006; Vaz *et al.*, 1996; Vilaça, 2006). Outra das razões apontadas pelos entrevistados para essa necessidade é a falta de conhecimentos nas áreas biofisiológica e preventiva da sexualidade, que leva ao aumento de comportamentos de risco e consequentemente à gravidez precoce indesejada e infecções sexualmente transmissíveis, tal como referem outros estudos semelhantes (Caridade, 2008; Costa, 2006; Duarte *et al.*, 2009; Prazeres, 1998; WHO, 2000, 2005).

Os professores de Biologia são considerados pela maioria dos inquiridos como os mais aptos para a implementação da educação sexual no ensino secundário, por possuírem formação sobre a anatomofisiologia do sistema reprodutor, contracepção e IST's, tal como é reconhecido por inquiridos pelas estruturas educacionais (GTES, 2005; ME, 1995, 2005; ME *et al.*, 2000; PPES *et al.*, 1999) e por investigadores em estudos semelhantes ao realizado (Caridade, 2007; Duarte *et al.*, 2009; Matos *et al.*, 2008; Vilaça, 2006).

Segundo a maioria dos alunos em estudo, a necessidade de formação inicial ou especializada dos professores em educação sexual está intimamente associada ao perfil de abertura e ao à-vontade do professor para fazer educação sexual, o que vai de encontro às Linhas Orientadoras da Educação em Meio Escolar (ME *et al.*, 2000), aos relatórios do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005, 2007 a, 2007b) e aos resultados do estudo empírico de Silva (2006). Já, para a maioria dos professores entrevistados, ocorre uma desvalorização dessa formação, valorizando o perfil do professor como o factor mais importante na implementação da educação sexual no ensino secundário, resultado surpreendente quando comparado com os estudos e directrizes citados anteriormente.

De acordo com a maioria dos elementos da amostra em estudo, a educação sexual no ensino secundário deve ser implementada de forma transversal e interdisciplinar, excluindo a hipótese de uma disciplina específica para essa abordagem, como é apoiado pela Lei 60/2009, por estruturas como CNE (2005), GTES (2005, 2007 a, 2007b), ME (2005), ME *et al.* (2000) e PPES *et al.*, (1999) e por vários investigadores (Caridade, 2008; Costa, 2006; Vaz *et al.*, 1996; Vilaça 2006, 2008; Vilar, 2000; Zapiain, 2003).

Segundo a maioria dos inquiridos, os objectivos da educação sexual no ensino secundário estão focalizados na dimensão biológica e preventiva da sexualidade e nas dimensões dos afectos, pessoal e social, o que está de acordo com a Lei 60/2009, estruturas como CEP (2005), CNE (2005), GTES (2005, 2007 a, 2007b); ME (2005), ME *et al.* (2000), PPES *et al.* (1999) e WHO (1991) e com vários investigadores (Caridade, 2008; Costa, 1998; 2006; Damas 2007; Leitão, 1990; Marques, 1999; Medero, 1997; Sanders *et al.*, 1995; Silva, 2006; Vaz *et al.*, 1996; Vilaça, 2006, 2008; Vilar, 2000; Zapian, 2000, 2002, 2003).

As jovens da amostra valorizam as duas dimensões enquanto que os jovens desvalorizam a dimensão dos afectos, facto condicionado, segundo vários investigadores, por factores sócio-culturais (Martini *et al.*, 1995; Miguel, 1997; Sampaio, 2006; Gomes, 2000; Vasconcelos, 1998; Vilaça, 2006; Zapian, 1997).

4.2.2 - Relevância da Biologia do Ensino Secundário e do GAA para a Educação Sexual dos Jovens

Com excepção do aluno Al[♂] 4, que afirmou que a Biologia do Ensino Secundário não teve nenhuma importância para si, dado ter aprendido o que necessitava no 9º ano em Ciências

Naturais e, desde então, ser sexualmente activo, para os restantes, a importância do papel da Biologia do ensino Secundário na educação sexual dos alunos é preponderante, no que diz respeito ao fornecimento de informação relativa à morfologia e fisiologia do sistema reprodutor, assim como em relação às formas de prevenção de comportamentos sexuais de risco (gravidez precoce indesejada e contágio de IST's) (tabela 8).

Tabela 7. Papel da Biologia do Ensino Secundário na Educação Sexual (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Desenvolvimento de conteúdos biofisiológicos da sexualidade e saúde sexual	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na perspectiva de resolução de problemas		√		√					√	√															
- Desenvolvimento de competências a nível das atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais				√					√	√											√				
- Nenhum																						√			

Para um professor (PB1), as razões apontadas para o papel da Biologia na educação sexual prenderam-se com o facto de as turmas serem muito heterogéneas e nem todos os alunos estarem no mesmo estágio de desenvolvimento, daí a Biologia deveria desenvolver os temas relacionados com a parte científica e obrigatória e não deveria fugir disso para não ferir susceptibilidades. Para outros entrevistados, a informação biológica é extremamente importante para a aquisição de competências de tomada de decisão no percurso sexual do jovem, porque sem esses conhecimentos básicos o aluno não poderá evoluir para estádios de desenvolvimento de competências pessoais e sociais decisivos na elaboração do seu percurso de vida (PB2, PB3, PB4, PB5, PG1, PG4, PG5, AI♀4, AI♀5, AI♂3). Outra razão apontada é a necessidade preventiva, dado as informações dadas ainda serem imprescindíveis para a formação da saúde sexual dos alunos (PG2, PG3, PG6, AI♀1, AI♀2, AI♀3, AI♀6, AI♂1, AI♂2, AI♂5, AI♂6).

No que concerne aos desafios e barreiras que os professores de Biologia enfrentam na implementação da educação sexual, as respostas dadas pelos entrevistados centraram-se nos professores (tabela 8).

Tabela 8. Desafios e barreiras que o professor de Biologia do Ensino Secundário pode enfrentar na Educação Sexual (n=6)

	Prof. Bio. (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
Desafios							
- Envolver todos os professores na contribuição a dar na formação sexual dos alunos	√	√					2
- Estabelecer um elo de comunicação professor-aluno, em que estes encontrem no professor um verdadeiro amigo e confidente.			√		√		2
- Contribuir para a construção de projecto de vida saudável dos jovens				√		√	2
Barreiras							
- Fazer Educação Sexual, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos da turma a todos os níveis (grau de desenvolvimento, cultura, religião...)	√					√	2
- Possuir perfil para fazer Educação Sexual		√	√				2
- Desfazer de mitos que persistem ao longo das gerações e que são prejudiciais á vida sexual dos jovens				√	√		2

Um dos desafios na implementação da educação sexual foi, segundo dois dos professores de Biologia (dois em seis), conseguir que, de facto, a educação sexual seja feita de uma forma transversal e interdisciplinar. Para tal é necessário que todos os outros professores descartem a ideia de que é o professor de Biologia aquele que tem mais aptidões para fazê-la, compreendendo que só com a contribuição de todos é possível desenvolver os diversos conhecimentos e áreas do saber da formação sexual integral dos jovens. Outro desafio apresentado (dois em seis) foi o professor conseguir ser um melhor amigo adulto do aluno, só assim será possível que eles se aproximem do professor e dialoguem sobre os problemas que os atormentam, permitindo-os solucionar ou encaminhar-se para a solução dos problemas e, consequentemente, o professor contribuir desta forma para a construção do projecto de vida dos jovens.

Em relação às barreiras encontradas pelos professores de Biologia na implementação da educação sexual no Ensino Secundário, destacou-se à partida, o facto de a maioria dos professores, incluindo os de Biologia, não possuírem perfil para realizarem a educação sexual (dois em seis). Outra barreira também muito difícil de transpor, segundo os entrevistados, foi a de saber até que ponto o professor deve desenvolver os temas, ou introduzir novo tema, dado a turma ser um conjunto de indivíduos, com diferentes necessidades e com direito ao respeito pelas sua cultura e religião: “[...] se é bem verdade que os jovens têm direito a possuir conhecimentos relativos à educação sexual, também é verdade que outros terão direito a manter a sua inocência.” (Ent. PB4).

E, finalmente, a terceira barreira referida pelos professores (dois em seis), foi desfazer mitos sexuais que persistem ao longo das gerações, concepções alternativas, que são algumas delas extremamente prejudiciais e que levam a comportamentos sexuais de risco e às consequências

inerentes a estes comportamentos. Uma professora de Biologia do Ensino Secundário falou de um mito que disse ser frequente nos alunos: “[...] se tiver relações sexuais em pé, não correm o risco de engravidar” (Ent. PB4).

A maioria dos entrevistados afirmou ser importante a existência do GAA no Ensino Secundário (dezasseis em vinte e quatro), entre eles todos os professores do GAA, seis alunas e dois alunos de Biologia de 12º ano e três professores de Biologia de 12º ano (tabela 9).

Tabela 9. Importância do GAA na Educação Sexual dos alunos do Ensino Secundário (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂(n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Razões pelas quais o GAA é importante na Educação Sexual no Ensino Secundário																									
- Por ser um espaço de sigilo, de atendimento individualizado, a que os alunos podem recorrer para arranjar alternativas na resolução de problemas de índole sexual	√				√	√					√	√	√										√		11
- Se for um espaço sempre disponível, com actividades que atraem a atenção dos jovens							√				√					√									3
- Por ser um espaço de sigilo, de atendimento individualizado, a que os alunos possam recorrer para resolver problemas nas diversas áreas da sua vida pessoal e escolar														√		√						√			3
Razões pelas quais o GAA não é importante na Educação Sexual no Ensino Secundário																									
- Porque dificilmente o aluno irá recorrer a este espaço, por ter que se expor	√	√												√						√				√	5
- O GAA não deve ter como finalidade exclusiva a Educação Sexual, deve dar apoio ao aluno de uma forma global		√																							1
- Neste nível de ensino, os alunos já são sexualmente activos e já sabem resolver os seus problemas				√																		√			2
- Não é fundamental, sempre se fez educação Sexual sem existir GAA					√																				1

A primazia das razões apresentadas (onze em dezasseis), tem a ver com a possibilidade da existência de um espaço de confidencialidade em que o aconselhamento individualizado pode, eventualmente, dar resposta a problemas que sejam decisivos no percurso de vida do jovem, prestando o apoio que a família não consegue dar, na sociedade em que vivemos.

Em relação à posição assumida por alguns elementos da amostra em estudo, entre as razões que os levou a responderem que o GAA não é importante na educação sexual no ensino Secundário, a principal (cinco em sete), prendeu-se com o facto de os alunos não se quererem expor visitando o GAA. Foram apresentadas várias justificações para esta opinião, entre elas, o facto de terem medo: de serem marginalizado pelos colegas (PB2, AI♂ 2), de falarem com um desconhecido sobre assuntos íntimos (PB3, AI♀ 1, AI♂ 5) e da falta de sigilo que pode levar os pais a saberem das razões da sua ida ao GAA (AI♂ 2).

O grande desafio dos professores responsáveis pelo GAA, independentemente do tempo de existência deste e da especificidade de cada um, foi encontrar a forma de conseguir conquistar a confiança da população juvenil e, com isso, dinamizar uma maior participação no atendimento individualizado e acompanhamento na área da sexualidade, função ainda muito subaproveitada em todos os GAA do referido estudo: “(Suspiro) É encontrar um caminho que resulte!!!” (Ent.PG1) (tabela 10).

Tabela 10. Desafios e barreiras que o professor do GAA pode enfrentar na Educação Sexual (n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
Desafios							
- Estabelecer um elo de comunicação entre o professor do GAA e o aluno, desencadeando a confiança e com isso a procura do GAA como um espaço de efectivo apoio de ajuda dos jovens.	√	√	√	√	√	√	6
- Que a comunidade escolar perceba a importância do GAA na vida dos jovens				√			1
- Contribuir para a construção de projecto de vida saudável dos jovens						√	1
Barreiras							
- A falta de tempo e à vontade para os alunos irem ao GAA	√	√					2
- Falta de espaço condigno para o atendimento individualizado do jovem		√		√	√		3
- A falta de disponibilidade horária da equipa de intervenção no GAA, impossibilitando a abertura permanente do GAA durante o horário escolar		√	√		√		3
- A burocracia obrigatória para a implementação do projecto GAA				√			1
- A falta de recursos económicos				√	√		2
- Dificuldade em arranjar e articular parcerias				√		√	2

As barreiras estão relacionadas com as infra-estruturas do GAA, com a logística, recurso humanos e materiais e disponibilidade horária do GAA que se tornam um entrave para o pleno funcionamento dos mesmos.

Em resumo, de acordo com a maioria dos entrevistados, o papel da Biologia do ensino secundário assume um lugar privilegiado na educação sexual por: (1) permitir a aquisição de conhecimentos na dimensão biológica e preventiva da sexualidade; (2) levar ao desenvolvimento

de competências pessoais e sociais; (3) existir um número significativo de alunos desinformados em relação às medidas preventivas.

Estes são também os pressupostos em que se baseiam vários documentos legais que regulamentam a educação sexual (despacho n° 25 995/2005 de 28 de Novembro, lei 60/2009, ME *et al.*, 2000; ME, 2007b), os programas nacionais de Ciências Naturais (ME, 2001a) e de Biologia e Geologia 10° e 11° ano (ME, 2001b) e de 11° e 12° ano (ME, 2001c) e vários investigadores (Cardoso, 2008; Caridade, 2007; Duarte *et al.*, 2009; Silva, 2006; Vilaça, 2006; Zapiain, 2003).

Os desafios enfrentados na implementação da educação sexual, apresentados pela maioria dos inquiridos foram: (1) a real efectivação da educação sexual de forma transversal e interdisciplinar; (2) o estreitamento de laços de amizade entre professor e alunos; e (3) o professor criar condições para ajudar na construção de projecto de vida dos jovens. Estes resultados são concordantes com os mencionados pelos estudos de Cardoso (2008), Costa (1998, 2006), Marques (1999); ME (2005), GTES (2005, 2007 a, 2007b) e Vilaça (2006, 2007, 2008).

As barreiras encontradas pela maioria dos professores da amostra em estudo na implementação da educação sexual no ensino secundário foram de três níveis: (1) ausência de perfil ideal na maioria dos professores; (2) identificar os temas a desenvolver e reconhecer o momento de parar, em função da turma presente; (3) desfazer os mitos sexuais e concepções alternativas que persistem ao longo das gerações, tal como já tinham sido referidas nos estudos de Cardoso (2007), Costa (2006), Saavedra (2007), Silva (2006) e Vilaça (2006).

4.2.3- O GAA como Estrutura de Suporte na Educação Sexual

Constata-se que tendo em conta o total da amostra (dez em vinte e quatro), as condições físicas do gabinete foram consideradas muito importantes, assim como os recursos didácticos e técnicos das diferentes especialidades que o devem compor (tabela 11).

O GAA deve possuir um espaço próprio que seja de fácil acesso aos alunos e ao mesmo tempo também discreto e confidencial, no sentido de manter o anonimato da frequência dos alunos ao gabinete, e possuir efectivas condições de trabalho, necessidade sentida tanto pelos técnicos como pela comunidade participante.

Tabela 11. Como deve ser o GAA para apoiar a Educação Sexual dos alunos do Ensino Secundário (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Equipa multidisciplinar de saúde e de educação	✓			✓	✓	✓	✓					✓	✓												7
-Possuir um professor especialista em Educação Sexual																			✓						1
- Possuir professores de ambos os sexos																		✓							1
- Ter profissionais estranhos a escola	✓																		✓						1
- Num local de fácil acesso, espaço acolhedor, discreto privado e com recursos didácticos auxiliares da Educação Sexual dos jovens	✓								✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓			10
- Num local fora da escola																							✓		1
- Gabinete aberto a toda comunidade escolar						✓																			1
- Gabinete que funcione como espaço de formação geral aos mais jovens (espaço lúdico e de convívio dos alunos)		✓	✓		✓																				3
- Gabinete de apoio confidencial e aconselhamento individualizado								✓		✓								✓		✓			✓		5
- Envolver os alunos no funcionamento do GAA				✓												✓									2
- Possuir um horário extra-aulas (intervalos, hora do almoço, período nocturno)													✓												1

O excerto da entrevista seguinte de um responsável por um GAA ilustra esta opinião:

[...] os gabinetes de apoio aos alunos tenham a dignidade que merecem, ou seja, tem que funcionar de um modo autónomo e independente, em vez de ser sempre um espaço emprestado, ou se estão livres, ser um espaço com toda a dignidade que precisa aquele espaço, ou seja, tal como a biblioteca tem o seu espaço próprio, o GAA também deveria ter, porque a população que recorre a esse espaço merece toda a dignidade a nível do atendimento e depois os técnicos, precisam de sentir que efectivamente têm condições para trabalhar, isso é fundamental. (Ent.PG6)

Outra condição importante para o bom funcionamento do gabinete no apoio prestado à sexualidade dos alunos no Ensino Secundário foi a existência de uma equipa multidisciplinar (sete em vinte e quatro) da área da saúde e da educação (enfermeiro, médico, nutricionista, psicólogo, serviço social, e professores) que façam parte do elenco da escola e que tenham tempo e disponibilidade para o atendimento aos jovens, condições inexistentes em todos os GAA em estudo, evi-

tando que os alunos estejam longo tempo à espera de um atendimento e que, dentro do possível, a escola tenha condições para resolver os problemas existentes, sem estar à espera da boa vontade de outrem:

[...] para resolver um espectro amplo de problemáticas que envolve o aluno, permitindo que este avance para a sua realização pessoal [...] para atingir os objectivos do GAA é necessária uma equipa multidisciplinar permanente na escola. Porque ainda dependemos da boa vontade, e é muito difícil reunir vontades, e a vida da “pessoa”, não pode depender de boas vontades! (Ent.PG6)

Através da análise dos resultados, tornou-se claro que o principal objectivo do GAA para os entrevistados (dezassete em vinte e quatro) foi em ajudar os adolescentes a gerir conflitos internos, de forma a tentar ajudar na resolução de problemas vivenciados pelos jovens e orientá-los, procurando minimizar os problemas através do apoio na escola ou, caso seja necessário, encaminhá-los para instituições que possam ajudar a superá-los (tabela 12).

Tabela 12. Objectivos principais desejáveis para o GAA (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂(n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Dinamizar actividades para a comunidade escolar na tentativa de esclarecer dúvidas/ problemas diagnosticadas no projecto.			√	√					√																3
- Ajudar na elaboração do seu projecto de vida						√	√	√							√										4
- Ajudar a gerir os seus conflitos internos enquanto adolescentes de forma a evitar comportamentos de risco	√	√			√		√		√	√	√	√	√	√			√	√	√	√	√	√	√	√	17
- Dar apoio na elaboração de trabalhos de investigação																					√				1
- Encarar o sexo como algo natural e necessário para o bem-estar do indivíduo																				√					1
- Substituir a função dos pais																√									1

O professor do GAA clarificou esta visão no extracto da entrevista que a seguir se apresenta:

Tentar responder ao máximo de problemáticas existentes na população escolar. O responder não significa solucionar, pode significar encaminhar, portanto uma estrutura que acolha, que perceba qual é o problema e que encontre o melhor caminho para a resolução. Esse caminho pode ser dentro da escola, ou fora da escola [...] E encaminhar para... e depois manter a retaguarda, de modo a que o aluno não veja o seu percurso de vida interrompido. Se estamos na escola a função é afastar todos os obstáculos de possam impedir o percurso escolar do aluno, esta é a nossa vocação! (Ent.PG6)

A maioria dos entrevistados, com excepção dos alunos, entendeu que o GAA deve apoiar o aluno nas múltiplas problemáticas em que a sua vida está envolvida, e não exclusivamente a nível sexual, e que o GAA não deve limitar-se a abarcar apenas os alunos do Ensino Secundário, mas também do Ensino Básico.

Para a maioria dos entrevistados (quinze em vinte e quatro), o GAA deve funcionar para ajudar a gerir os conflitos internos dos adolescentes de forma a evitar comportamentos de risco, deverá privilegiar um horário bastante lato, aberto nos intervalos, à hora do almoço, depois do expediente escolar e se possível à noite, havendo até um aluno (Al[♂] 5) que fez referência ao sábado de manhã (tabela 13).

Tabela 13. Como deve funcionar o GAA (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Atendimento individualizado												√	√					√	√	√					6
- Linguagem acessível aos jovens													√												1
- Sigilo absoluto	√	√					√	√								√	√	√	√						7
- Horário abrangente e flexível tendo em conta as necessidades da comunidade	√	√		√		√	√	√		√						√	√	√	√	√	√	√	√	√	15
- Acompanhamento regular para os alunos que necessitem																			√						1
- Plano de intervenção de acordo com as necessidades diagnosticadas nos alunos									√																1
- Acesso online		√																							1
- Estar coordenado com os restantes projectos de EpS					√																				1
- Total disponibilidade dos adultos para ajudar os jovens			√											√									√		3
- Equipa multidisciplinar que realize um trabalho cooperativo						√			√	√								√							4
- Avaliação constante do GAA					√	√			√																3
- Integração dos alunos no GAA					√	√										√									2
- Dar formação aos pais													√	√											2
- Autonomia na gestão do GAA											√														1
- Rotatividade horária dos profissionais no GAA				√																					1

Foram apresentadas como razões para este funcionamento, a falta de tempo disponível dos jovens e a necessidade de manter o anonimato, daí o horário fora do período de aulas ou mesmo no fim-de-semana:

Devia ser extra-horário escolar para evitar incompatibilidade no horário escolar, a funcionar à noite e aos sábados, por exemplo. Acho que depois, dependendo de aluno para aluno, mediante as dúvidas, os problemas, depois o professor deveria fazer tipo marcações, caso fosse necessário, uma vez por semana ou duas ou até uma vez por mês. Isso ia depender dos problemas. (Ent. Al[♂] 5)

Outras condições de funcionamento, também consideradas importantes, foram o sigilo absoluto (sete em vinte e quatro), o atendimento individualizado (seis em vinte e quatro), feito por uma equipa multidisciplinar (quatro em vinte e quatro) que trabalhe de forma cooperativa e não de forma individual, como se de consultas avulsas se tratasse, com participação criativa dos jovens para os envolver no projecto (dois em vinte e quatro), sem esquecer a avaliação constante do projecto (três em vinte e quatro), e arranjar alternativas positivas para ajustar-se à comunidade escolar em que o GAA está inserido:

[...] com uma equipa multidisciplinar que faça parte da escola, com horários fixos, embora flexíveis de acordo com as necessidades da comunidade. A equipa deve trabalhar na base da partilha e não em termos de actividades estanques, por exemplo, a psicóloga trata de assuntos que só lhe dizer respeito, a professora de Biologia trata da morfologia, a enfermeira trata dos métodos contraceptivos, o padre da escola só trabalha com o contexto moral [...]. Ou seja, tem que haver cumplicidade entre a equipa, para que todos possam aprender com os outros e possam tentar em conjunto resolver o problema em questão. Pois muitas cabeças pensam muito melhor do que uma, mas de uma forma objectiva, rápida e eficaz. Porque os problemas, não se compadecem com o tempo! [...] Em que eles percebam também que existe absoluta e total confidencialidade. E integrar nessas equipas os próprios alunos para poderem partilhar experiência e nos ajudar a compreender a forma como pensam os colegas e colaborarem na partilha de experiências que possuem em relação à vida dos adolescentes e dos seus problemas reais. [...] Depois, ao longo do projecto em equipa, verificar que algumas apostas não estão a resultar e tentar arranjar outras para atingir os objectivos do gabinete. Ao fim e ao cabo era ajustar o gabinete, à comunidade que temos, mas isso é um trabalho inacabado, porque a comunidade vai mudando ano a ano e, portanto terá sempre que haver alterações de estratégias para atingir os mesmos ou outros objectivos que eventualmente possam surgir. (Ent PB6)

Em sùmula, a maioria dos entrevistados encararam o papel do GAA como uma estrutura de suporte na educação sexual no Ensino Secundário. As razões apontadas para isso foram apoiar na construção de um projecto de vida saudável dos jovens, através do aconselhamento individual e/ou encaminhamento do aluno para outras instituições caso a escola não consiga dar resposta, o que está de acordo com a Lei 120/99, o artigo 2º da Lei 60/2009 e o defendido pelas estruturas educativas, como o ME (2001), GTES(2005, 2007 a, 2007b), e por vários investigadores (Caridade, 2007; Costa, 2006; Vilaça, 2006).

A desvalorização do GAA, defendida por uma minoria na amostra em estudo, esteve associada a três razões: (1) a retaliação por parte do seu grupo de pares aos aluno que frequentem o

GAA, (2) a dificuldade do aluno em desabafar os problemas com alguém desconhecido e (3) o receio de falta de sigilo em relação aos pais. Por parte do GAA, algumas destas condições estão previstas na Lei/60, 2009, artigo 7º, alínea 1 e artigo 8º alíneas 4 e 5. Estes resultados são semelhantes aos encontrados noutros estudos (López *et al.*, 1999; Weissmann, 2005; Sampaio, 1994; Marinis & Colman, 1995; Vilaça, 2006; Fonseca, 2005).

A maioria dos inquiridos identificou como barreiras para o bom funcionamento do GAA a falta de: (1) infra-estruturas; (2) logística; (3) recursos humanos e materiais; (4) cobertura horária para o atendimento. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por outros investigadores (Carvalho, 2008; Fidalgo, 2008; Mandim, 2008; Vilaça, 2006; Vilar, 2000).

4.2.4- Perfil dos Professores de Biologia do Ensino Secundário e dos Professores GAA na Educação Sexual

A maioria dos participantes nesta investigação (dezassete em dezoito) assumiu que o professor de Biologia deve ter um perfil especial para ser educador sexual (tabela 14).

Tabela 14. Opinião sobre o perfil do professor de Biologia para fazer Educação Sexual (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Deve ter um perfil especial	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	17
- Não deve ter um perfil especial										√									1
<i>Perfil desejável do professor de Biologia para fazer Educação Sexual</i>																			
- Possuir conhecimentos científicos na área da sexualidade e educação sexual	√					√	√					√	√		√				6
- Ter uma vida satisfatória com a sua sexualidade	√																		1
- Ser bom ouvinte, simpático, comunicativo, que transmita confiança, com abertura e à-vontade na área da sexualidade, paciente e tolerante	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	17
- Total disponibilidade para ser o parceiro mais informado do grupo.				√					√										2
- Não emitir juízo de valor e ter bom senso						√													1
- Ter experiência sexual																√			1
- Ser um professor popular de quem a maioria dos alunos da escola gostem																	√		1

Este perfil deve estar de acordo com algumas características que passam por ser simpático, comunicativo, transmissor de confiança, ter a mente aberta, ter à-vontade na área da sexualidade estando preparado para responder às perguntas mais “incríveis” que possam ser feitas, sem pre-

conceitos e tabus (dezassete em dezoito), e além disso, possuir conhecimentos científicos na área da sexualidade e educação sexual (seis em dezassete).

Apenas um aluno de 12º ano de Biologia afirmou que para ser professor de Biologia não é preciso ter nenhum perfil especial, bastando ter os conhecimentos científicos necessários, para o esclarecimento das dúvidas dos alunos (Al[♀] 5).

Em relação à necessidade de formação do professor de Biologia para fazer educação sexual, apenas dois entrevistados (PB4 e Al[♂] 4) afirmaram que qualquer professor o pode fazer se possuir carisma, sendo o mais importante ter experiência sexual (tabela 15).

Tabela 15. Opinião sobre as necessidades de formação do professor de Biologia para fazer Educação Sexual (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio. [♀] (n=6)						Al. Bio. [♂] (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Tem necessidade de formação	√	√	√		√	√	√	√	√	√		√	√	√	√		√	√	15
- Não tem necessidade de formação				√												√			2
<i>Áreas em que o professor de Biologia deve receber formação para fazer Educação Sexual</i>																			
- Ter formação em metodologias de Educação Sexual (formação contínua ou especialização)	√	√	√		√	√							√		√		√		8
- Formação da vertente biológica da sexualidade							√	√	√	√		√		√				√	7
- Formação na área pessoal e social no atendimento e aconselhamento	√	√			√	√			√	√	√		√	√			√		5

Os restantes elementos da amostra confirmaram a necessidade de formação a nível das metodologias em educação sexual (oito em dezoito), para além da formação da vertente biológica da sexualidade (sete em dezoito), intimamente ligada à formação na área das competências pessoais e sociais (dez em dezoito), condições necessárias para uma correcta e efectiva educação sexual dos adolescentes em todos os níveis de ensino.

Todos os entrevistados (PG, Al. [♀]/Al. [♂]) concordaram que o professor responsável pelo GAA deve possuir um perfil especial. Na opinião de todos os entrevistados esse professor deve ser: bom ouvinte, simpático, comunicativo, de confiança, com abertura e à-vontade na área da sexualidade, com uma boa dose de paciência e tolerância, perfil em nada diferente do atribuído ao professor de Biologia que trabalha a educação sexual (tabela 16).

Tabela 16. Perfil do professor do GAA como educador sexual (N=18)

	Prof. GAA. (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Possuir conhecimentos científicos na área da sexualidade e Educação Sexual							√		√	√	√		√		√	√	√	√	9
- Ter uma vida satisfatória com a sua sexualidade			√																1
- Ser bom ouvinte, simpático, comunicativo, que transmita confiança, que tenha abertura e à vontade na área da sexualidade (sem tabus), paciência e tolerância.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	18
- Total disponibilidade para ser o parceiro mais informado do grupo.			√		√	√			√										4
- Não emitir juízo de valores e ser sensato	√			√	√	√													5
- Ser um professor popular de quem a maioria dos alunos gostem											√								1
- Estar representado pelos dois géneros no GAA	√		√	√		√													4

Nove dos doze alunos (Al[♀] 1, Al[♀] 3, Al[♀] 4, Al[♀] 5 e Al[♂] 1, Al[♂] 3, Al[♂] 4, Al[♂] 5, Al[♂] 6) defenderam que o professor do GAA para fazer educação sexual deve possuir conhecimentos sólidos a nível científico na área da sexualidade e educação sexual, isto por perceberem que são os professores de Biologia que assumem esse papel, e relacionarem a sua formação com o tema em questão.

Com excepção do professor PG2, todos os professores do GAA afirmaram que para ser professor do gabinete, deve ser equilibrado, sensato, alguém que pensa antes de falar e emitir opiniões, assumindo a posição de que para fazer-se educação sexual, não deve emitir-se juízos de valor.

Foi assumido pelos professores PG2, PG4 e PG5, assim como pela aluna Al[♀] 3, que ser o parceiro mais informado do grupo de trabalho é mais uma característica do perfil do professor do GAA, mobilizando assim a ideia de que o professor deixa de ter uma postura de superioridade em relação ao grupo, sabendo mais, mas não sendo o detentor de verdades absolutas, tentando dar apoio no que pode e sabe. E, por último, aparecem também a ideia de que deveriam existir professores dos dois sexos no GAA (PG1, PG3, PG4 e PG6). Associaram essa ideia ao facto de acharem que os alunos poderiam estar mais à-vontade com um professor e as alunas com uma professora. No entanto, essa característica do perfil do professor do GAA não foi apontada por nenhum aluno ou aluna entrevistados.

Foi unânime o reconhecimento da maioria dos entrevistados sobre a necessidade de formação dos professores responsáveis pelo GAA.

Na área de atendimento e aconselhamento, onze (em dezassete) entrevistados defenderam que essa formação deve preparar os professores para através do diálogo levarem o aluno a com-

preender que a sua principal função é ouvi-lo e ajudá-lo a resolver os seus problemas, chegando mesmo a afirmar que o professor de GAA terá que ser uma espécie de psicólogo (tabela 17).

Tabela 17. Áreas em que o professor de GAA deve receber formação para implementar Educação Sexual (N=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Ter formação em metodologias de Educação Sexual	✓				✓		✓			✓			✓		✓		✓		7
- Formação da vertente biológica da sexualidade	✓	✓	✓						✓							✓			5
- Formação nas quatro dimensões da sexualidade					✓	✓								✓				✓	4
- Formação na área pessoal e social de atendimento e aconselhamento		✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		11
- Formação em Psicologia	✓		✓			✓	✓												4

A formação em metodologias de educação sexual (sete em dezoito) foi considerada importante, pois é através destas metodologias que o professor de GAA conseguirá obter a confiança dos alunos e desenvolver competências indispensáveis para que os jovens consigam fazer as suas opções de vida sem comprometer o seu futuro. A formação na vertente biológica da sexualidade foi associada à necessidade de intervenção preventiva em relação a uma gravidez indesejada e à transmissão do VIH, como afirmaram cinco (em dezoito) dos entrevistados (PG1, PG2, PG3, Al♀ 3 e Al♂ 4). Apenas quatro entrevistados, numa amostra de dezoito (PG4, PG5, Al♀ 2 e Al♂ 4), apresentaram uma noção globalizante da sexualidade e da necessidade de formação nas suas quatro dimensões. A noção da necessidade de formação em Psicologia está intimamente associada à ideia de que essa formação permitirá facilitar, através de técnicas específicas dessa área, um melhor aconselhamento individualizado a alunos de risco (PG1, PG3, PG6, Al♀ 1).

Em síntese, foi assumido pela maioria dos inquiridos que tanto o professor de Biologia como do professor do GAA devem ter um perfil carismático, para concretizar a educação sexual: (1) ser simpático; (2) ser comunicativo; (3) bom ouvinte; (4) ter mente aberta, sem preconceitos e tabus, (5) ter disponibilidade; (6) ser fiável; (7) ser paciente e tolerante; (8) não emitir juízo de valor; (9) ser equilibrado e sensato; (10) ser o parceiro mais informado do grupo turma; (10) ter formação nas metodologias de educação sexual, nas competências pessoais e sociais e na componente científico-biológica. Este é o perfil referido pelo GTES (2000), Cardoso (2007), Caridade (2007), Duarte *et al.* (2009), Giles (1997), Saavedra *et al.* (2007), Sampaio (2006), Silva (2006), Vilaça (2006), Vilar (2000) e Weinstein (1997).

4.3-Práticas de Educação Sexual na Biologia de 12º ano e sua Articulação com o GAA

4.3.1- Práticas de Educação Sexual na Biologia de 12º ano

Fazendo uma análise linear da tabela de respostas dos entrevistados, constatou-se que a maioria (14 em 18) reconheceu a importância do programa de Biologia de 12º ano na educação sexual dos jovens (tabela 21).

Tabela 18. Contributos do programa de Biologia de 12º ano para a Educação Sexual (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Ajuda na Educação Sexual	√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√			√	14
- Não ajuda na Educação Sexual		√									√					√	√		4
<i>Contributos do programa de Biologia de 12º ano para a Educação Sexual</i>																			
- Desenvolve conteúdos pertinentes e indispensáveis aos alunos de 12º ano, uma vez que os alunos são sexualmente activos e estão preocupados em evitar uma gravidez indesejada e o contágio de IST's	√				√		√	√	√				√	√	√				8
- Apenas serve de revisão dos assuntos tratados no 9º ano, com excepção do estudo da infertilidade e reprodução medicamente assistida. O que muda é a maturidade e interesse com que os alunos encaram estes conteúdos		√		√								√							3
- A vertente biológica da sexualidade está bem representada a unidade I do programa de Biologia e é importante para a ES, porque permite desenvolver competências transversais			√		√	√													3
- Os conteúdos de sexualidade de 9º e 12º ano são muito semelhantes. Um bom 9º ano de Ciências Naturais já é suficiente, [mas isso vai depender do professor de Biologia] se o professor fizer ES										√						√	√	√	4

Esses professores justificaram esse papel da Biologia alegando a actualidade dos temas tratados em Biologia, a sua pertinência e a fidedignidade das informações (8 em 18), em relação aos cuidados a ter para evitar uma gravidez indesejada e o contágio das IST's, sendo estes, sem dúvida, os dois temas que mais os preocupavam.

Em comparação com o programa de 9º ano de Ciências Naturais, o programa de 12º ano de Biologia adquiriu mais significado nesta área para os professores, devido à maturidade psicosexual e interesse com que os alunos no 12º ano encaram estes conteúdos (3 em 18). Foi também referido que a dimensão biológica da sexualidade está assegurada de forma inequívoca

nesta disciplina, no entanto, o desenvolvimento das competências transversais (competências pessoais e sociais, na perspectiva de resolução de problemas e competências a nível das atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais), embora faça parte do programa, não é realizado por falta de tempo ou por receio do professor não saber lidar com a situação, tendo como últimos recursos as famílias que nem sempre correspondem às expectativas e necessidades dos seus filhos (PB 3, PB 6 e Al[♂] 1).

Finalmente, para quatro (em dezoito) dos entrevistados, o programa de Biologia só tem importância na educação sexual dos jovens, se o professor de Biologia for capaz de desenvolvê-lo de forma a envolver os alunos na resolução dos seus problemas.

Uma aluna do 12º ano de Biologia explicou, no extracto da entrevista seguinte, a ajuda teórica e prática dessa disciplina para a educação sexual dos jovens:

Não sei se ajuda na prática, na teoria ajuda muito, acho que nós devíamos aprender sempre mais e a Biologia permite isso, primeiro no 6º, 9º e agora no 12º ano. Mas o momento mais importante para mim foi no 12º ano, porque estamos a ficar mais velhas. A questão de começarmos a ter relações sexuais, depende de vários factores, não depende só de quando nós nos sentimos preparados ou não, mas o espaço social que nos rodeia obriga-nos, de alguma forma, a ter que iniciar a nossa vida sexual, porque queremos entrar num grupo, o nosso próprio namorado obriga, isto é entre aspas, não nos obriga, mas faz tipo chantagem, se não tenho relações sexuais com ele é porque não gosto dele, tipo isso, e tudo depende muito do espaço familiar que temos. É necessário saber dizer não. Isso, eu não aprendi na Biologia, mas sim em casa, a minha família é que me ajudou a ser assim. A Biologia só desenvolve a parte informativa no sentido do nosso corpo, não é informativo no sentido emocional. A biologia é para aprender biologia e mais nada. (Ent. Al. BIO [♀] 1)

A maioria dos alunos, com excepção dos alunos Al[♀] 5 e Al[♂] 4, Al[♂] 5 e Al[♂] 6, defenderam que a Biologia do 12º ano pode ser uma boa disciplina para se educar os jovens na área da sexualidade, no entanto, consideraram que se deve iniciar no 10º ano e para todos os alunos da escola.

Os temas relacionados com a sexualidade tratados nas aulas de Biologia foram referidos por todos os professores de Biologia da amostra, como incluídos na íntegra, na Unidade I do programa de Biologia do 12º ano (tabela 19).

Esses professores admitiram a possibilidade de, por excepção à regra, terem feito a exploração de outros temas para além dos programáticos. Apenas as professoras PB3 e PB6 assumiram fazer o levantamento das dúvidas dos alunos no início do ano lectivo, através da caixa

de perguntas, e abordaram com alguma regularidade os temas solicitados anonimamente pelos alunos, a que designamos como outros temas.

Tabela 19. Temas relacionados com a sexualidade tratados na aula de Biologia do 12º ano (N=28)

	Prof. Bio (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂(n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Unidade 1																			
- Morfologia e Fisiologia do Sistema Reprodutor	√	√	√	√	√	√										√			7
- Regulação hormonal na reprodução	√	√	√	√	√	√			√					√				√	9
- Métodos contraceptivos	√	√	√	√	√	√	√	√	√								√	√	14
- Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's)	√	√	√	√	√	√											√		7
- Reprodução medicamente assistida/infertilidade	√	√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	√		√			12
Outros temas																			
- Discriminação de género						√						√							2
- Discriminação da orientação sexual (homossexual)						√						√							2
- Pedofilia						√						√							2
- Relação entre afectos e acto sexual						√													1
- Aborto																	√		1

No entendimento dos alunos, os temas desenvolvidos com maior incidência nas aulas de Biologia foram os métodos contraceptivos e reprodução medicamente assistida/infertilidade (seis em doze) não se verificando nenhuma diferença de género em relação a estes dois temas. Estes temas estão intimamente associados com a preocupação dos jovens terem relações sexuais sem riscos e resolverem os seus medos em relação a uma má prestação durante as mesmas, como refere a seguinte aluna:

Para mim foi tudo interessante. Talvez do tema da infertilidade, porque eram novidades! E quais são as técnicas usadas para combater isso, acho que foi muito interessante porque cada vez mais há casos desses. A impotência do homem, por exemplo, é importante saber, quais as causas e saber que há solução, é importante para o casal, não é? (Ent. Al3)

Quando se perguntou directamente aos entrevistados se nas aulas de Biologia de 12º ano costumavam, ou não, abordar intencionalmente outros temas além do programa relacionados com a educação sexual, manteve-se o número que respondeu afirmativamente (tabela 20).

Tabela 20. Abordagem intencional de outros temas na Biologia relacionados com a Educação Sexual (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Sim			√			√			√			√	√		√			√	7
- Não	√	√		√	√		√	√		√	√		√	√		√	√		11
<i>Temas abordados</i>																			
- Discriminação (homossexualidade/género)					√							√							2
- Pedofilia					√							√							2
- Relação entre afectos e acto sexual					√														1
- Aborto	√															√			1

Os temas relacionados com a sexualidade que não constam directamente dos temas programáticos foram reduzidos e foram condicionados, quase sempre, pelo esclarecimento de dúvidas colocadas pelos alunos no início da leccionação da Unidade I, através da caixa de perguntas ou espontaneamente nas aulas de Biologia de 12º ano.

Constatou-se que dos seis professores de Biologia entrevistados, uma professora (PB6) proporcionou, de forma sistematizada, espaço para a discussão desses temas. No entanto, essa professora também reconheceu a falta de tempo para o cumprimento do programa, alegações constantes referidas no discurso de todos os outros professores que não desenvolvem temas de sexualidade para além do que estava previsto no programa de Biologia de 12º ano:

Bem, embora conhecedora da metodologia participativa e activa que envolve o desenvolvimento de todas essas temáticas, não pude utilizá-las de forma frequente e diversificada, porque apesar de achar muito importante, para além do programa que está previsto as temáticas de que falei anteriormente absorvem muitas aulas e tenho que cumprir programas. E, portanto, durante a leccionação dos conteúdos programáticos, dados sempre na tentativa de permitir um espaço de esclarecimento de dúvidas, eu fui aproveitando alguma intervenção que pudesse abordar as temáticas que não fazem parte do programa e, normalmente, trazia sempre na minha pasta recursos que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento dessas temáticas, por exemplo, artigos de jornal e algum site que de uma forma indirecta fosse instigar os alunos a querer avançar para as temáticas de que falei. Quando isso acontecia, umas vezes porque eles levavam a aula para esse lado, outras vezes, levadas por mim para agitar as águas, procurava sempre que houvesse confronto de posições, através da dinâmica de pequenos grupos e depois a partir das várias posições assumidas pelos grupos, levava-os a debater e a defender a sua posição. Tenho a sensação que eles nunca entenderam essas minhas estratégias como intencionais, no sentido de dar resposta as questões levantadas anonimamente, porque elas não eram comuns a todos os elementos da turma (Ent PB6).

Em relação ao tipo de actividades realizadas nas aulas de Biologia quando trabalham tópicos relacionados com a sexualidade, os entrevistados focaram várias estratégias e actividades (tabela 21).

As actividades associadas ao método expositivo foram as mais usadas. As actividades expositivas mais frequentes foram a exploração de transparências e PowerPoint (7 em 18) e a exploração do manual escolar (4 em 18), seguidas pelo esclarecimento de dúvidas (11 em 18). Associadas a estas, os professores utilizaram estratégias activas que incluíram actividades laboratoriais ilustrativas, que não passaram de meras observações de tecidos para constatar os conteúdos ministrados nas aulas (2 em 18), manipulação de métodos contraceptivos (2 em 18), reso-

lução de fichas de trabalho (4 em 18), análise de textos, sítios na Internet e artigos de jornal (2 em 18), jogos de clarificação de valores (4 em 18) e estudos de caso (7 em 18).

Tabela 21. Tipo de actividades usadas na Biologia do 12º ano em temas relacionados com a sexualidade (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Associadas ao método Expositivo																			
- Caixa de perguntas anónimas						✓			✓			✓							3
- Acompanhamento da aula através do manual										✓	✓		✓			✓			4
- Visionamento de filmes com ou sem debate	✓							✓					✓						3
- Exploração de transparências e powerpoint					✓		✓	✓			✓	✓	✓			✓			7
- Assistir a palestras e workshops							✓												1
- Esclarecimento de dúvidas	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓			✓			✓	11
Métodos alternativos à exposição																			
- Prática laboratorial sem realização de relatório	✓												✓						2
- Manipulação dos métodos contraceptivos	✓												✓						2
- Resolução de Fichas de Trabalho					✓	✓		✓								✓			4
- Análise de textos, sites, artigos de jornal	✓														✓				2
- Jogos de clarificação de valores		✓	✓						✓						✓				4
- Estudo de caso com apresentação de dilemas e resolução de problemas				✓	✓		✓	✓			✓				✓			✓	7
Métodos experienciais																			
- Jogo de papéis – Role-Playing		✓	✓																1
- Educação pelos pares		✓	✓					✓											

As metodologias de aprendizagem experiencial foram desenvolvidas por alguns professores de Biologia (PB6/PB2 e PB3), mas, segundo esses professores, foram esporádicas por falta de tempo para o cumprimento do programa. No excerto da entrevista seguinte, a professora descreveu a variedade de actividades que utilizou:

Uma das actividades que realizo é pôr três questões sobre o mesmo assunto, contraditórias entre si, e dar espaço aos alunos para que eles façam pesquisa, para que eles enriqueçam a capacidade de argumentação sobre as várias posições que têm que assumir e depois levar a um debate, para a troca de ideias e para desenvolver o respeito mútuo, e depois uma avaliação desse debate... claro isso sucedido por uma síntese feita pelo professor, para as linhas mestras ficarem consolidadas e correctamente aferidas. Outros exemplos: dinâmicas de grupo, o jogo da corda, o jogo de contagem, entre outras, para trabalhar os comportamentos. Eu faço isso, mas normalmente os outros professores não o fazem porque não se sentem à-vontade, porque quem desenvolve estas dinâmicas tem que se expor, temos que primeiro sentirmo-nos seguros com as dinâmicas e depois estar disponíveis para que tudo que possa surgir que muitas vezes é o imprevisto, nas respostas dos alunos, nos seus comportamentos etc. E as pessoas, muitos não conhecem essas dinâmicas, porque não as procuram e depois não estão à-vontade para se expor juntamente com os alunos no mesmo patamar de entendimento, para discutir e conversar ter uma aula mais agitada e, portanto, difícil. (Ent PB3)

Relativamente às dificuldades na abordagem de temáticas de educação sexual, dos seis professores entrevistados três assumiram terem tido ou terem ainda dificuldades (tabela 22).

Tabela 22. Professores e alunos que sentiram dificuldades ao tratar temas de educação sexual nas aulas de Biologia de 12º ano (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Sim		√	√			√				√					√				5
- Não	√			√	√		√	√	√		√	√	√	√		√	√	√	13

Os restantes três professores não sentiram dificuldades, porque afirmaram não fazer educação sexual. As dificuldades apresentadas incluíram: a gestão do tempo disponível para o desenvolvimento dos temas (PB2); falta de formação e pouco à-vontade (PB3); estabelecimento de limites ao nível das atitudes e expressões utilizadas pelos alunos no decorrer das aulas de educação sexual; dificuldade em não impor as suas próprias ideias (PB6). Por sua vez, os alunos na sua maioria (10 em 12) afirmaram a ausência de dificuldades no tratamento dos temas de educação sexual abordados nas aulas, uma vez cingirem-se apenas ao levantamento de dúvidas resultantes dos assuntos desenvolvidos pelo professor durante a aula de Biologia. Em contrapartida, os alunos Al♀ 4 e Al♂ 3, sentiram dificuldades na tentativa de pedido de ajuda na resolução dos seus problemas, isto porque as suas dificuldades não tinham a ver com os conteúdos ministrados na disciplina, mas sim com a sua intimidade. A barreira para a abordagem dos seus problemas teve a ver com a falta de à-vontade dos alunos para com o professor e vice-versa.

A forma de ultrapassar as dificuldades no tratamento de temas relacionados com a sexualidade e educação sexual esteve, segundo os entrevistados, intimamente ligada às próprias dificuldades sentidas pelos professores de Biologia ao longo das aulas. O professor PB2 afirmou que, sempre que possível, tentou arranjar um espaço de conversação extra-aula, em que ambos, professores e alunos estivessem livres e disponíveis para tal. O professor PB3, reconheceu que foi através da formação e amadurecimento pessoal que pouco a pouco foi deixando de sentir dificuldades no desenvolvimento destes temas. A professora PB6 teve como maior preocupação evitar situações de imposição das suas ideias e, portanto, desencadeou sempre que possível o debate dos temas tendo em atenção os diferentes argumentos apresentados pelos alunos em relação ao tema. Os alunos Al♀ 4 e Al♂ 3, não conseguiram arranjar estratégias para a resolução dos seus problemas afirmando mesmo que as suas dúvidas ficaram por resolver, como se ilustra no extracto da entrevista seguinte: “Nunca consegui no fim da aula falar sobre os meus problemas,

não porque a professora não me pusesse à-vontade, mas porque sou muito tímido e não consegui dar o salto. Fiquei com os meus conflitos só para mim” (Al[♂] 3).

Em relação ao tipo de questões levantadas pelos alunos nas aulas de Biologia de 12^o ano, relativas à sexualidade, a maior parte esteve relacionada com a dimensão biológica da sexualidade (tabela 23).

Tabela 23. Tipo de questões sobre sexualidade levantadas pelos alunos nas aulas de Biologia de 12^o ano (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Infertilidade	✓	✓				✓		✓				✓							5
- Desempenho sexual	✓	✓				✓		✓				✓							5
- Prevenção de gravidez indesejada	✓					✓													2
- Métodos contraceptivos	✓	✓	✓	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓				✓	11
- Ciclo menstrual			✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓						7
- Afectos e confiança			✓			✓													2
- Morfologia do Sistema Reprodutor						✓		✓					✓		✓				4
- IST's																	✓		1
- Homossexualidade						✓													1
- Mitos sobre Sexualidade						✓	✓												2
- Não tinham dúvidas																	✓		1

A maioria dos entrevistados (11 em 18) afirmou que foram os métodos contraceptivos o tema mais solicitado pelos alunos e as questões sobre o ciclo menstrual apareceram logo a seguir (7 em 18). É de notar que o tema IST's foi apenas referido por um aluno (Al[♂] 5) e que os mitos relativos à sexualidade estiveram intimamente ligados ao acto sexual.

Foi assumido pela maioria dos elementos da amostra que existiram diferenças de género nas questões levantadas pelos alunos (13 em 18), no entanto, um professor de Biologia (PB1), uma aluna (Al[♂] 1) e três alunos (Al[♂] 2, Al[♂] 4 e Al[♂] 5) referiram que houve homogeneidade entre as questões de raparigas e rapazes (tabela 24).

Segundo a maior parte dos entrevistados, as questões relacionadas com os métodos contraceptivos foram as mais levantadas para ambos os sexos, no entanto, na opinião desses inquiridos, foram os rapazes que procuraram obter mais respostas em relação a esse tema, principalmente questões ligadas à forma de utilização do preservativo masculino e feminino.

Para as raparigas, as questões relacionadas com o ciclo menstrual, nomeadamente a determinação do período ovulatório, foram habituais no universo de questões levantadas nas aulas de Biologia, relacionadas com a preocupação de não engravidarem.

A infertilidade, segundo os entrevistados (4 em 18), foi também um tema de preocupação principalmente para os rapazes. Estas questões estiveram intimamente ligadas às causas da impotência e directamente relacionadas com o desempenho sexual.

Tabela 24. Existência de diferenças de género no tipo de questões sobre sexualidade colocadas nas aulas de Biologia (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Sim		√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√		√			√	13
- Não	√						√							√		√	√		5
<i>Tipo de questões sobre sexualidade colocadas</i>																			
Raparigas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Ciclo menstrual (período de ovulação)		√	√		√	√			√	√			√					√	8
- Afectos e confiança			√			√													2
- Homossexualidade						√													1
- Mitos da sexualidade						√	√												2
- Morfologia do sistema reprodutor								√					√		√				3
- Modo de utilização dos métodos contraceptivos									√					√			√		3
- Grau de eficácia dos métodos contraceptivos											√			√			√		3
- Tipo de métodos contraceptivos														√			√		2
- IST's																	√		1
- Infertilidade												√							1
- Desempenho Sexual												√							1
Rapazes																			
- Acto sexual e prazer						√													1
- Desempenho sexual		√				√		√										√	4
- Infertilidade		√				√		√										√	4
- Modo de utilização dos métodos contraceptivos		√		√		√					√			√			√	√	7
- Grau de eficácia dos métodos contraceptivos													√	√			√	√	4
- Tipo de métodos contraceptivos			√	√		√								√			√	√	6
- Morfologia do sistema reprodutor						√									√				2
- Ciclo menstrual e tensão pré-menstrual								√											1
- Ciclo menstrual (período de ovulação)			√			√	√												3
- IST's																	√		1

É de notar que dois professores de Biologia (PB3 e PB6) disseram que surgem questões relacionadas com os afectos/confiança, colocadas por raparigas e questões relacionadas com o acto sexual/prazer, colocadas pelos rapazes. Estas questões, normalmente, foram feitas no final da aula, quando o professor e aluno/aluna estavam sozinhos.

Para o PB2 as questões foram muito variadas e diferiram de turma para turma. Na sua opinião, normalmente, as raparigas fizeram perguntas mais específicas e os rapazes questões mais gerais. Para este professor, as raparigas procuram mais os adultos para tirar as dúvidas, por necessitarem de obter respostas fiáveis, enquanto os rapazes têm conversas com amigos mais experientes.

As questões apresentadas pelo PB6 retrataram de forma bastante abrangente o tipo de questões apresentadas, no geral, por professores e alunos da amostra:

Qual é a idade em que podemos iniciar a actividade sexual? Porque é que as raparigas que têm umas mamas mais desenvolvidas despoletam em nós, assim, algumas reacções? Porque é que há pessoas que se apaixonam e querem viver com pessoas do mesmo sexo? Porque é que a sociedade não aceita que duas mulheres que estão juntas podem ter filhos? Porque é que a infertilidade acontece no casal A e não no casal B? Porque é que o meu tio não conseguia ter filhos com a minha tia, mas já consegui ter filhos com outra mulher? Enumeras questões, sem esquecer as que são mais recorrentes: Como posso evitar uma gravidez? Quando é que eu sei que estou no período fértil? Que método contraceptivo é o mais adequado para a minha idade? Que eficácia tem? Como devo utilizá-los? Como posso evitar as DST's? Quando é que devo tomar a pílula? Eu fiquei sem menstruação posso ou não estar grávida? Mas, atenção, há aspectos ainda perguntados, no 12º ano: Quando é que eu sei que estou apaixonado? Perguntas que à partida eles já deveriam saber as respostas, uma vez que uma grande percentagem de alunos no secundário, mas principalmente no 12º ano são sexualmente activos. E às vezes, algumas perguntas não tem respostas, nós podemos debatê-las, trocar impressões, mas a resposta é de cada um, porque cada um tem uma forma de ver, tem uma carga genética diferente, vive num ambiente diferente e, portanto não há respostas únicas e correctas. As raparigas fazem perguntas mais relacionadas com a paixão e os rapazes é mais relacionadas com o acto sexual em si, com a virilidade, com as situações que podem levar, ou não, a engravidar uma rapariga e com o prazer: Porque há ejaculação, porque é que às vezes ejaculam mais ou menos? E também fazem perguntas relacionadas com a impotência, é algo que atormenta os alunos rapazes, mais do que as raparigas. Também fazem perguntas se pénis para dar prazer à mulher tem que ser grande. (Ent PB6)

A maioria dos entrevistados (15 em 18) afirmou existirem diferenças no comportamento entre rapazes e raparigas ao tratarem, nas aulas de Biologia, assuntos relacionados com a educação sexual (tabela 25).

Segundo metade dos entrevistados, a principal razão para que isso aconteça esteve directamente relacionada com a maturidade emocional, que é maior nas raparigas (8 em 15). No conjunto geral, a imaturidade emocional dos rapazes foi demonstrada, segundo estes inquiridos, por risos despropositados (PB3, AI♀ 2, AI♀ 3, AI♀ 4, AI♀ 5, AI♀ 6, AI♂ 1 e AI♂ 3) e intervenções brejeiras (PB4, AI♀ 3, AI♀ 4, AI♀ 5, AI♂ 3, AI♂ 4 e AI♂ 6) que mostraram algum desconforto dos rapazes nos temas tratados em educação sexual/sexualidade. A seriedade das raparigas levou-as a fazerem um maior número de perguntas sequenciadas (PB6), isto é, a partir de uma questão fizeram outras que permitiram ao professor perceber quais eram as suas dúvidas, enquanto os rapazes ao longo do discurso foram intervindo de forma isolada (PB6), por vezes com perguntas

desenquadradas do tema, de forma a mostrar algum conhecimento e experiência no assunto. No entanto, o grau de interesse parece ter sido o mesmo para ambos os sexos, independentemente da postura que assumiram na sala de aula (12 em 8).

Tabela 25. Diferenças de género no comportamento e atitudes dos alunos/as nas aulas de Biologia quando estavam a ser tratados temas relacionados com a Educação Sexual (N=18)

	Prof. Bio. (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Raparigas																			
- Colocam as perguntas com seriedade			√	√				√	√	√	√	√	√		√		√		8
- Fazem muitas perguntas				√					√	√	√				√	√		√	7
- Estão pouco atentas														√	√				2
- No final da aula vêm tirar dúvidas					√														1
- Assumem a sua ignorância					√														1
- Fazem perguntas sequenciadas até compreender o assunto						√													1
- Possuem algum conhecimento sobre os assuntos													√						1
- Estão preocupadas com as consequências da actividade sexual															√				1
Rapazes																			
- Risos despropositados			√					√	√	√	√	√	√		√		√		8
- Perguntas brejeiras				√					√	√	√				√	√		√	7
- Estão pouco atentos				√				√			√		√				√		5
- Nunca vêm tirar dúvidas no final da aula					√														1
- Assumem ser muito experientes					√														1
- Fazem perguntas isoladas sobre os assuntos						√													1
- Possuem poucos conhecimentos													√						1
- Estão muito atentos														√		√			2
- Estão pouco com as consequências da actividade sexual																√			1
Grau de interesse parece ser o mesmo	√	√	√	√			√	√		√		√	√		√	√	√	√	12
Não existe diferenças	√	√					√												3

Os extractos seguintes reflectem esta visão:

Mais ou menos, notava-se que eles eram mais imaturos, mais baldas, mas não havia grandes diferenças, também no 12º ano temos uma idade em que já temos um bocado de maturidade, mas os rapazes eram mais brincalhões e as raparigas mais caladas, mas o grau de interesse era o mesmo (Ent. Alº 6)

Acho que em termos comportamentais acho que há diferenças, elas estão menos à-vontade mas mais maduras para falar sobre isso, enquanto os rapazes têm menos conhecimentos e não querem mostrar que não sabem, têm menos maturidade e a maior parte para não demonstrar isso levam a coisa para a brincadeira. Mas já evoluímos, em relação a antigamente, já temos consciência de que não somos os sabedores da matéria, mas há sempre excepções. Mas, o interesse é geral independentemente do comportamento que temos. (Ent. Alº 1).

Em síntese, segundo a maioria da amostra em estudo o programa de Biologia de 12º ano, contém temas actuais e pertinentes relacionados com a dimensão a biológica e preventiva da saúde sexual, com informações fidedignas e de interesse para os alunos. Esses tópicos estão realmente contidos na educação sexual segundo documentos legais actuais sobre educação sexual (GTES, 2007b; ME, 2003 a, 2003b, 2004). A maior parte destes inquiridos assumiu a não efectivação das dimensões afectivo-sócio-culturais previstas nas competências transversais do referido programa, por falta de tempo e receio do professor em lidar com novas situações. Estes resultados estão de acordo com os encontrados em investigações semelhantes (Silva, 2006; Martinis & Colman, 1995).

A maioria dos alunos defendeu que a Biologia do 12º ano não devia ser opcional e que a temática sexualidade deveria estar contemplada também no 10º e 11º anos de escolaridade, e identificaram como conteúdos de sexualidade apenas a unidade I (reprodução e manipulação da fertilidade), excluindo a unidade II (património genético) do programa de Biologia de 12º ano, tal como é defendido pelo Ministério da Educação nos referidos programas (ME, 2003 a, 2003b, 2004).

Constatou-se que na totalidade da amostra de professores de Biologia, o programa foi cumprido na íntegra, sem ocorrer a exploração de temas relacionados com a sexualidade não previstos no programa excepto num professor.

Os temas de maior incidência e interesse para a maioria dos alunos, foram os métodos contraceptivos e a reprodução medicamente assistida/infertilidade, tendo em conta a preocupação destes na prevenção de uma gravidez indesejada e de uma má prestação durante o acto sexual. O conhecimento sobre a prevenção das IST's não foi uma preocupação evidente nas respostas dadas por estes alunos. Estes resultados estão de acordo com os encontrados por outros investigadores (Caridade, 2007; Duarte *et al.*, 2009; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006).

De acordo com as informações emanadas pela maioria dos entrevistados, a metodologia aplicada na abordagem desta temática incluiu a exposição e estratégias activas e participativas alternativas à exposição, recorrendo de forma muito reduzida às metodologias de aprendizagem experienciais, por falta de tempo para o cumprimento do programa, embora reconhecendo as vantagens deste tipo de metodologia. Os estudos de Caridade (2007) e Vilaça (2006) apresentaram resultados semelhantes.

A maioria dos professores de Biologia de 12º ano inquiridos referiram que as maiores dificuldades que encontraram durante as aulas foram: (1) gestão do tempo; (2) falta de formação; (3)

falta de à-vontade; (4) estabelecimento de limites nas atitudes/expressões dos alunos; (5) imposição das ideias do professor. As dificuldades encontradas pela maioria dos alunos inquiridos ocorreram na colocação de questões íntimas, tendo como barreira o pouco à-vontade do aluno e a falta de abertura do professor. Estes resultados são semelhantes aos encontrados em Caridade (2007), Cardoso (2007) e Vilaça (2006).

Segundo a maioria dos professores de Biologia da amostra em estudo, as formas possíveis para ultrapassar as dificuldades na abordagem de assuntos relativos à intimidade dos alunos foram: 1) arranjar um espaço de conversação extra-aula; (3) amadurecimento pessoal do professor; (4) evitar impor as suas ideias; (5) debate na turma de temas relacionados com as questões apresentadas e (6) formação na área. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de GTES (2007b), Martinis e Colman (1995) e Vilaça (2006).

Constatou-se, de acordo com as informações da maioria dos indivíduos da amostra em estudo, que existiram diferenças de género nas questões formuladas sobre sexualidade pelos alunos de Biologia de 12º ano. As questões foram variadas e diferiram de turma para turma. As raparigas fizeram questões mais específicas e recorreram a adultos para obter respostas fiáveis. Os rapazes fizeram questões mais gerais e recorreram preferencialmente ao grupo de pares. As questões enquadram-se na dimensão biológica e preventiva da saúde sexual; os rapazes questionaram preferencialmente sobre os métodos contraceptivos e infertilidade e as raparigas sobre o ciclo menstrual. Poucos alunos recorreram ao professor no final da aula, solicitando respostas a questões da sua intimidade. As questões íntimas das raparigas tiveram a ver com os afectos e confiança e os rapazes com o acto sexual/prazer. As raparigas demonstraram maior conhecimento que os rapazes. Foram encontrados resultados semelhantes a estes em várias investigações (Vilar *et al.*, 2009; Sampaio, 2006; Gomes, 2000; Vilaça, 2006; Miguel, 1997; Vasconcelos, 1998; Martinis & Colman, 1995; Marques, 2000; Sampaio, 2006).

De acordo com a maioria dos inquiridos, existiram diferenças de género nas manifestações comportamentais durante a exploração de temas relacionados com a sexualidade. Estas diferenças estiveram relacionadas com a diferente maturidade emocional de rapazes e raparigas. Segundo os inquiridos, a imaturidade emocional dos rapazes foi demonstrada através de risos despropositados e intervenções brejeiras. A seriedade das raparigas permitiu-lhes fazer maior número de perguntas sequenciadas, enquanto os rapazes intervieram de forma isolada e desenhadas do tema. No entanto, o grau de interesse pareceu ser o mesmo para ambos os sexos, tal como foi referido pelos investigadores citados anteriormente.

4.3.2-Articulação entre a Educação Sexual nas Aulas de Biologia de 12º ano e o GAA

Apenas cinco em doze professores entrevistados, afirmaram existir articulação entre o GAA e as aulas de Biologia de 12º ano, no entanto, para a maioria dos alunos isso passou despercebido pois afirmaram não existir articulações (7 em 12) ou não souberam responder à questão, por desconhecimento (4 em 12) (tabela 26).

Tabela 26. Articulação entre a Biologia de 12º ano e o GAA (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Existe	√			√						√		√			√										5
- Não existe			√		√	√	√	√		√			√	√		√		√	√				√	√	14
-Não sei responder																	√		√	√	√				4
<i>Como é feita</i>																									
- Plano de acção determinado pelo GAA	√			√			√		√						√										5
- Projecto de APJ 12º ano												√			√										2
- PPES												√													1
Não existe articulação			√		√	√	√	√		√			√	√		√		√	√				√	√	13
Não sei responder																	√		√	√	√				4

Os professores entrevistados (7 em 12) que afirmaram não existir articulação, referiram como razão a falta de solicitação de ambas as partes para colaborarem.

A articulação feita entre GAA e a Biologia de 12º ano foi ténue e esporádica, sendo feita ao longo do ano, através de conversas ‘de corredor’ ou em reunião de departamento da disciplina de Biologia. Segundo cinco dos entrevistados (PB1, PB3, PG1, PG3 e AI♀ 3) a articulação foi feita através do plano de acção do GAA. Para outros entrevistados, essa articulação dependeu das necessidades dos alunos na concretização do seu projecto da Área Projecto (APJ), ocorrendo colaboração entre o professor de Biologia de 12º ano que esteve a ministrar APJ e o GAA (PG5). A articulação feita entre GAA e Biologia de 12º ano ainda foi feita de uma forma indirecta através do Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) (PG6).

Segundo os entrevistados, as articulações entre GAA e a Biologia de 12º ano partiram de vários actores (tabela 27).

Para dois professores de Biologia (PB1 e PB2) e dois professores de GAA (PG1 e PG3) essa articulação partiu do GAA, com a apresentação do seu plano de acção, e os professores de Biologia limitaram-se a cumprir as tarefas estipuladas que aceitaram fazer e fizeram algumas sugestões. Para outros entrevistados, esta articulação partiu do professor de Biologia que esteve a

ministrar APJ e cujo projecto dos alunos necessitava de apoio extra-aula (PG5) e do PPES onde estava inserido o GAA e, por essa razão, colaborou no seu plano de acção (PG6).

Tabela 27. Quem promove a articulação entre a Biologia de 12º ano e o GAA (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- GAA	√		√				√		√																3
- Prof. Bio responsável pela APJ de 12º ano											√			√											2
- GAA + PPES												√													1
Não existe articulação		√		√	√	√	√		√		√		√	√		√	√		√			√	√		13
Não sei responder																√			√	√	√				4

Todos os professores entrevistados que afirmaram existir articulação entre o GAA e a Biologia de 12º ano (5 em 24), disseram que existiram vantagens na articulação entre o GAA e as aulas de Biologia de 12º ano.

Na opinião destes professores, a articulação permitiu uma rentabilização de tempo e esforço na concretização do programa de Biologia de 12º ano, uma vez que as actividades do GAA normalmente foram extra-aula, evitando a repetição do tratamento de temas em contexto de sala de aula em diferentes áreas curriculares disciplinares (PB1, PB3, PG1, PG3 e PG5). De acordo com dois professores (PB1 e PB3), a articulação permitiu que temas relacionados com a educação sexual cheguem a todos os alunos, uma vez que ainda existiam professores de Biologia que não sentiam à-vontade no desenvolvimento desse tema e apenas os alunos de Biologia de 12º ano, em todos os alunos do Ensino Secundário, tinham a possibilidade de em contexto de sala de aula trabalharem a educação sexual, em virtude de ser o único programa que incide nesse tema. Para uma aluna (Al♀ 3), esta articulação é importante no apoio prestado ao seu projecto de APJ.

As actividades que foram desenvolvidas entre a Biologia de 12º ano e o GAA estão descritas na tabela 28.

Tabela 28. Tipo de actividades que foram desenvolvidas entre a Biologia de 12º ano e o GAA (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Palestras	√		√				√		√		√	√			√										5
- Aplicação de inquéritos	√																								1
- Divulgação do GAA							√																		1
- Educação pelos pares				√					√						√										3
- Elaboração de trabalhos para exposição							√				√														2
- Não existe articulação		√		√	√	√	√	√		√			√	√		√	√		√			√	√		14
- Não sei responder																√			√	√	√				4

As palestras foram de facto a actividade mais recorrente resultante da articulação entre GAA e Biologia de 12º ano. Por um lado, por estarem previstas no plano de acção do GAA tendo em conta as temáticas desenvolvidas na disciplina e, por outro lado, pelo desejo manifestado pelos professores de Biologia para solicitar a presença de especialistas para o tratamento dos temas. É de notar a ocorrência de educação pelos pares (PB3, PG3 e AI♀ 3) feita com a participação directa do GAA, através do apoio prestado aos alunos no projecto de APJ, que resultou na realização de palestras feitas pelos próprios alunos aos colegas mais novos.

Resumindo, verificou-se através das informações emanadas pela maioria da amostra, que a articulação feita entre o GAA e a Biologia de 12º ano foi ténue e esporádica, contrariando a investigação de Lewis (1997) e concordante com a investigação de Vilaça (2006), Caridade (2007) e Cardoso (2008) por não existir colaboração, de ambas as partes. A articulação foi feita ao longo do ano, através de conversas “de corredor” ou em reunião de departamento da disciplina de Biologia e recorrendo a várias possibilidades de articulação, como: (1) apresentação do plano de acção do GAA; (2) levantamento das necessidades dos alunos na concretização de projecto de Área Projecto (APJ), como também foi referido pelo ME (2006) e Marques (1999); (3) Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES).

No entanto, a maioria afirmou existirem vantagens na articulação entre o GAA, professores de Biologia e APJ, porque: (1) rentabilizou o tempo e esforço na leccionação do programa de Biologia de 12º ano; (2) evitou a repetição do mesmo tema tratado em outras áreas de estudo; (3) permitiu o acesso do tema sexualidade a todos os alunos, caso o projecto de turma do 12º ano contemple o tema da sexualidade como tema obrigatório de APJ. Estes resultados estão de acordo com as investigações de Vilaça (2006), Caridade (2007), ME (2006) e Marques (1999).

As actividades resultantes da articulação entre o GAA, Professor de Biologia e/ou APJ, foram as palestras com presença de especialista (a mais recorrente) e educação pelos pares (muito reduzida). Os especialistas convidados contribuíram com o fornecimento de material didáctico, ou seja, o PowerPoint referente à palestra, folhetos dos temas tratados e contactos para futuras actividades. Estes dados são concordantes com os de Vilar (2009), Vilaça (2006) e Weissmann (2005).

4.4- Caracterização do GAA e Práticas de Educação Sexual

4.4.1- Caracterização do GAA na Escola

O nome mais usual para o GAA que existe nas escolas dos entrevistados é Gabinete de Apoio a Alunos, como previsto na legislação (4 em 6). Segundo quatro professores do GAA (PG1, PG2, PG5 e PG6) isto aconteceu porque de alguma forma esta designação é neutra e ampla, mostrando que a finalidade do gabinete não foi dar resposta apenas às dúvidas/problemas que os alunos tenham relacionadas com a sexualidade, mas ter abertura para uma variedade de problemas que afligem os alunos (tabela 29).

Tabela 29. Nome duração do GAA (N=6)

Prof. GAA (n=6)	Nome do GAA	Há quanto tempo existe (anos)
1	Gabinete de Apoio ao Aluno	9
2	Gabinete de Apoio ao Aluno	5
3	Espaço Jovem	5
4	Gabinete de Educação Sexual	2
5	Gabinete de Apoio ao Aluno	2
6	Gabinete de Apoio ao Aluno	2

Pelo contrário, o Gabinete de Apoio à Sexualidade tinha como objectivo principal o desbravar temas relacionados com educação sexual/sexualidade e daí uma designação clara, indicativa da finalidade do Gabinete (PG4). Para o nome Espaço Jovem, o professor explicou que esta designação teve como finalidade levar os alunos a perceberem que seria um espaço sem tabus e preconceitos (PG3). Embora de acordo com a legislação Portuguesa o GAA se torne obrigatório no início do próximo ano lectivo (2010/2011), um destes gabinetes já existe há nove anos (PG1), dois há cinco anos (PG3 e PG6) e três há dois anos (PG4, PG5 e PG6).

Como foi explicado pelos professores entrevistados, cada GAA surgiu por uma razão específica (tabela 30).

Tabela 30. Origem do GAA (N=6)

	Prof. GAA					
	1	2	3	4	5	6
- Através de protocolo com a escola de enfermagem	√					
- Por decisão dos gestores da Escola		√				
- Através do PPES			√			
- Por razões profissionais – trabalho de pós-graduação				√		
- Por razões profissionais – experiência no Conselho Executivo					√	
- Por razões profissionais - para colmatar as necessidades existentes a nível das dificuldades de aprendizagem dos alunos						√

O gabinete mais antigo (PG1), surgiu a partir de uma proposta de trabalho com a escola de Enfermagem, que iniciou as suas actividades na vertente de cuidados de saúde incluindo educação sexual. Com o passar dos anos, e através das avaliações feitas, o GAA deixou de assumir apenas essa vertente e tornou-se mais abrangente, tentando dar resposta a todas as solicitações/problemas dos alunos. De acordo com o professor PG2, o gabinete surgiu por razões de sobrecarga do Conselho Executivo na resolução de situações de conflitos entre os alunos, de forma a servir como ponte para os serviços de psicologia. No terceiro gabinete (PG3), através do PPES, o GAA previsto no plano de saúde foi abraçado por docentes com experiência de trabalho nesta área, já antes integrados no Projecto Viva a Escola. Os outros três gabinetes (PG4, PG5 e PG6) surgiram por razões profissionais. A necessidade de elaborar um projecto de trabalho inserido na pós-graduação foi a força motriz para a existência de um desses GAA, o da escola do professor PG4, que se mantém até a data da entrevista. Em contrapartida, a experiência do professor do gabinete cinco (PG5) no Conselho Executivo, levou-o através dos contactos permanentes com pais e filhos a sentir a necessidade da existência de um espaço destinado à resolução de problemas de índole sexual, mas não limitativo ao tema. Por último, surgiu o gabinete seis fruto da experiência profissional da responsável do GAA (PG6) no ensino especial, e das necessidades prementes em dar resposta a problemas de índole intelectual, por motivos variadíssimos entre eles, a sexualidade.

A forma de divulgação do GAA adoptada por todos os entrevistados foi a Circular a ser lida no contexto de aula através do Director de Turma que, por sua vez, já tinha conhecimento da mesma em reunião de Directores de Turma, o mesmo se passando junto dos diversos departamentos pertencentes às escolas em estudo (tabela 31).

Tabela 31: Como foi divulgado o GAA (n=6)

	Prof. GAA						Total
	1	2	3	4	5	6	
- Por Circular aos directores de turma e todos os departamentos e alunos	√	√	√	√	√	√	6
- Cartazes/Brochuras afixados em pontos estratégicos na Escola			√		√	√	3
- Jornal da Escola			√				1
- Moodle da Escola				√			1
- Site da Escola			√				1
- Através de conversas entre alunos sobre as actividades realizadas pelo GAA		√	√	√			3
- Inauguração do GAA com a presença de todos os representantes da Comunidade Escolar				√			1

Os cartazes, brochuras e a maior parte das outras formas de divulgação foram feitos por professores. Os cartazes e brochuras tinham uma apresentação sumária do GAA e da sua fina-

lidade (3 em 6). Alguns gabinetes também foram divulgados pelas conversas dos alunos com os colegas sobre as actividades do GAA (3 em 6), no Jornal e nos Site e Moodle da Escola. É de sublinhar que os meios de divulgação do GAA na maioria das escolas foram reduzidos, sendo as escolas dos professores PG3 e PG4 as que utilizaram um maior número de meios para a sua divulgação.

Sobre as instalações do GAA os professores salientaram dois aspectos: a sua localização e a descrição do espaço (tabela 32).

Tabela 32. Como são as instalações do GAA (n=6)

	Prof. GAA						Total
	1	2	3	4	5	6	
Localização							
- Espaço Virtual (localização incerta, conforme a disponibilidade de salas de aula e biblioteca)					√		1
- Localização estratégica e discreta	√		√			√	3
- Localização sem privacidade e de acesso difícil		√		√			2
Caracterização do espaço							
- Dividido em duas zonas: área de atendimento em grupo e zona de atendimento individualizado			√	√			2
- Mesa redonda			√			√	2
- Secretária de escritório				√			1
- Braseira			√				1
- Carteiras			√	√		√	3
- Armário		√	√	√		√	4
- Computador com internet		√	√			√	3
- Telefone ligado as várias valências da escola			√				1
- Projector multimédia			√				1
- Quadros/pinturas/posters nas paredes	√		√				2
- Desenhos dos alunos expostos				√			1
- Paredes de cores vivas e alegres			√				1

O Gabinete do professor PG3 tinha um nível um acesso fácil e discreto, estético, com equipamentos necessários para a realização de diversas actividades, entre as quais a projecção de vídeos. O espaço era convidativo e apelativo para uma conversação informal e reunia as condições para um atendimento em grupo e individualizado. Este espaço estava destinado exclusivamente para o GAA. Uma característica não citada na entrevista mas vista pela investigadora foi que o gabinete encontrava-se sempre de porta aberta durante todo o período de funcionamento, sugerindo abertura à comunidade escolar e um convite expresso a quem passa. Todos os outros gabinetes eram espaços que possuíam os materiais básicos necessário para o seu funcionamento, mas sem exclusividade de ocupação. O GAA virtual do professor PG5, foi resultado da falta de espaço na escola.

Por essa razão, os elementos do GAA eram interpelados por alunos e professores no “corredor” da escola e o atendimento era feito de acordo com a disponibilidade de ambos os interlocutores em espaço a definir na altura.

Na maioria das escolas os materiais didáticos eram escassos (PG1, PG2, PG5 e PG6) (tabela 33).

Tabela 33. Material que existe no GAA (n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
- Livros			✓	✓			2
- Dossiês de arquivo de material recebido e produzido			✓	✓		✓	3
- Cartazes vindos do ministério da Saúde			✓	✓			2
- Cartazes feito pelos alunos			✓				1
- Folhetos informativos vindos do Ministério da Saúde		✓	✓				2
- Jogos	✓	✓					2
- preservativos			✓	✓			2
- Filmes e DVD			✓				1
- Exemplares de todos os métodos contraceptivos			✓				1
- Caixa de perguntas no exterior localizado ao lado da porta Gabinete				✓			1
- Placard de resposta as dúvidas colocadas na caixa de perguntas localizado ao lado da porta do gabinete				✓			1
- Não existe					✓		1

As razões para a ocorrência do reduzido material estavam associadas à ideia de que o GAA não é um serviço especializado em Educação Sexual, mas sim um espaço que reúne serviços de psicologia, nutrição, PPES, entre outros e, por sua vez, cada serviço trazia os materiais necessários para a realização de actividades específicas respeitantes à sua área.

Os materiais existentes eram exclusivamente os materiais que iam chegando às escolas vindas do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde e os produzidos pelo GAA que se referiam a fichas de encaminhamento, relatórios e actas para os vários serviços e vindos dos serviços. Já o material dos gabinetes dos professores PG3 e PG4 era o oposto. Estes professores apostaram num espaço com o maior número de recursos possível para permitir a qualquer momento a sua utilização, independentemente dos serviços que estivessem a funcionar.

Em todas as escolas da amostra intervieram na dinamização do GAA uma equipa multidisciplinar (tabela 34).

A constituição dessa equipa variou de escola para escola, de acordo com os recursos humanos existentes no meio e as necessidades sentidas pelo GAA.

Os professores de Biologia foram os elementos comuns a todas as equipas e, normalmente, estavam presentes mais do que um professor, incluindo os Coordenadores do PPES (PG3 e PG6).

As escolas que não possuíam psicólogos explicaram que a sua ausência na equipa era porque ele não existia no seio escolar, por razões económicas.

Tabela 34. Quem intervém na dinamização do GAA (n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
- Professores de Biologia da Escola	√	√	√	√	√	√	6
- Professores de Filosofia da Escola		√					1
- Professor de Psicologia da Escola					√		1
- Professor de Português/Francês da Escola					√		1
- Professor de Ensino Especial da Escola						√	1
- Professora de Moral e Desenvolvimento Pessoal e Social da Escola				√			1
- Coordenadora do PPES da Escola			√			√	2
- Pais			√			√	2
- Alunos			√	√	√		3
- Psicóloga da Escola	√		√				2
- Psicóloga de Instituição de Solidariedade				√		√	2
- Enfermeira do Centro de Saúde	√				√		2
- Médica do Centro de Saúde		√	√				2
- Nutricionista do Centro de Saúde	√						1
- Nutricionista de Instituição de Solidariedade						√	1
- Técnico do Instituto de Drogas e Dependências		√					1

Houve escolas que estabeleceram protocolos com instituições de solidariedade tendo a possibilidade de dispor do Serviço de Psicologia na escola (PG4 e PG6). O gabinete do professor PG5 solicitou o apoio do professor de psicologia para colmatar a inexistência desses serviços no meio escolar. Os restantes professores de outras áreas do ensino que estavam integrados na equipa multidisciplinar, Professor de Português/Francês (PG5), Professor de Ensino Especial (PG6) e Professora de Moral e Desenvolvimento Pessoal e Social (PG5), foram os que assumiram funções de Coordenação do GAA, com excepção do Professor de Filosofia que colaborou nas actividades do GAA (PG2).

Os pais colaboraram nas actividades do GAA dos professores PG3 e PG6 de uma forma muito restrita e indirecta. No caso do PG3 foram os representantes da associação de pais que estiveram implicados nas actividades do GAA, no entanto, apesar dos esforços desses representantes na implicação dos restantes pais da comunidade escolar, a falta de presença às reuniões de pais foi um entrave à efectiva participação dos pais nas actividades do GAA. No caso do gabinete do PG6, em presença de um problema com determinado aluno, por vezes foi solicitada a presença dos pais/encarregados de educação na escola e como refere PG6, foi na maior parte das vezes a forma mais eficaz de resolver o problema em questão. O seu ponto de vista está ilustrado no excerto da entrevista seguinte:

Em relação aos pais, eles participam nesse processo. Prioritariamente é para o aluno obviamente, porque a escola é para o aluno, mas nós não pensamos o aluno sem o pai ou sem a mãe ou sem o Encarregado de Educação. Efectivamente, não é preciso muito para perceber que os pais têm que participar neste processo, em todos os processos; mais, muitas vezes os pais bem acolhidos numa escola, são meio caminho andado para a resolução do problema do aluno e, eu vejo isso naqueles pais mais ansiosos, mais atormentados, que não sabem como lidar com a situação, que não sabem como orientar os filhos, que não sabem... e o facto de serem bem acolhidos e de pensarmos com eles em voz alta sobre os problemas dos filhos e encontrarmos com eles tentativas de resolução, caminharmos a passo, isso é absolutamente fundamental, nós não tratamos alunos isoladamente. Há problemas que passam só pelos miúdos. Que eles pedem, ó professora isto não tem nada a ver com os meus pais... É por isso que também não querem ir à consulta do jovem, ali no Centro de Saúde, porque têm receio de serem vistos pelo vizinho, pelo primo... enquanto, que, aqui na escola, se vierem ao gabinete do aluno, não há primo ou vizinho que vá dizer aos pais que o viu entrar no gabinete do aluno. Respeitamos obviamente a confidencialidade e tudo, mas há problemas que superam aquela esfera individual e que têm obviamente de envolver com os pais que são os principais interessados. A porta está sempre aberta para receber os pais e ficamos muito satisfeitos quando são os pais a vir regularmente fazer o ponto da situação e ver como é que as coisas estão e tudo mais. (Ent. PG6)

A participação dos alunos nas actividades do GAA do PG3 e PG4 foi feita de uma forma indirecta e restrita, através da auscultação dos mesmos sobre o funcionamento do GAA, de forma a obter um feedback das actividades realizadas pelos responsáveis do GAA. Normalmente, os alunos do 9º ano foram os mais receptivos às actividades e os alunos de 12º ano foram os menos receptivos e só utilizaram o GAA como um recurso onde procuraram informações e orientações para a realização do seu projecto de APJ (PG3 e PG5).

A participação dos restantes elementos da equipa multidisciplinar resultou do estabelecimento de protocolos com os Centros de Saúde da zona em que cada escola estava inserida. Enfermeiras (PG1 e PG2), médica (PG2 e PG3) e nutricionista (PG1) fizeram o atendimento a alunos que foram encaminhados aos serviços do Centro de Saúde pelos responsáveis do GAA. Segundo alguns entrevistados, o atendimento no Centro de Saúde tem sido um entrave a um número considerável de alunos por terem receio de serem reconhecidos por pessoas que podem eventualmente levar essa informação aos pais/encarregados de educação. A presença do nutricionista de Instituição de solidariedade (PG6) e técnico do Instituto de Drogas e Dependências (PG2) na equipa, resultou da inexistência dessas especialidades no Centro de Saúde da zona a que pertenciam as escolas e da necessidade premente dessas especialidades na resolução de problemas do foro alimentar e do consumo de substâncias psicotrópicas.

Foi notória a diversidade de alternativas encontradas para o atendimento no GAA, estando esta dependente da carga horária dos professores envolvidos, por não existir crédito horário suficiente para disponibilizar professores que assegurassem a permanência em rotatividade dos mesmos no Gabinete (PG1, PG4 e PG5) (tabela 35).

Tabela 35. Presença dos professores no GAA (n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
- Presença permanente de um professor em regime rotativo		√					1
- Presença permanente do responsável pelo GAA todos os dias das 9.00 às 17.00						√	1
- Presença pontual dependente da solicitação por parte do director de turma do atendimento de um especialista.	√						1
- Presença do responsável pelo GAA de 8 horas semanais.			√				1
- Presença do responsável pelo GAA 3 dias por semana das 8.30 às 17.00				√			1
- Disponibilidade sempre que possível, nos intervalos e fora do período de aulas					√		1

Numa escola, ocorreu a presença permanente de professores em regime rotativo para a resolução de situações de conflito entre os alunos, de forma a servir como ponte para os serviços de psicologia (PG2). No gabinete do PG6, embora não houvesse rotatividade de professores verificou-se a permanência do responsável pelo GAA durante uma parte significativa da semana escolar. Isto aconteceu porque a responsável do GAA era do Ensino Especial e não tinha turmas, por isso, fazia do GAA o seu local de trabalho diário estando aberto permanente durante o período lectivo.

No caso do gabinete do PG4, também por causa do reduzido número de turmas de Educação Moral e Religiosa Católica e Desenvolvimento Pessoal e Social, a responsável pelo GAA manteve o Gabinete aberto durante o período de aulas em três dias da semana, dedicando os restantes dias ao trabalho de retaguarda de preparação dos atendimentos, organização de actividades e elaboração de respostas da caixa de perguntas, muito embora afirmasse que mesmo nesses dias se fosse solicitada estava sempre disponível para o atendimento dos alunos.

Nos casos em que o gabinete não esteve aberto diariamente (PG1 e PG5) isso acontecia devido à política de funcionamento do gabinete. O PG1 referiu que o gabinete esteve disponível sempre que houver a necessidade de fazer-se atendimento e encaminhamento do aluno para um psicólogo, através da informação dada pelos directores de turma ao responsável do GAA, afirmando não terem sentido necessidade da permanência de professores no gabinete. O PG5 explicou que o gabinete esteve fechado por não haver um espaço disponível para a prestação de serviços permanentes.

A periodicidade de reuniões do GAA variou entre duas a três vezes por ano lectivo (PG1, PG2 e PG3), tendo por objectivo a avaliação das actividades realizadas pelo GAA (tabela 36).

Tabela 36. Reuniões entre os elementos dinamizadores do GAA (n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
- No final do ano lectivo para fazer a avaliação das actividades do GAA		√	√				2
- Uma vez por período para fazer a avaliação das actividades do GAA	√					√	2
- Não realizam reuniões formais				√	√		2

É de notar que nestas reuniões apenas estiveram presentes os professores que pertenciam à equipa multidisciplinar, uma vez não existir disponibilidade presencial dos outros elementos. Em relação ao gabinete da PG4, as actividades foram desenhadas e concretizadas pela responsável do gabinete, tendo sempre em conta a colaboração dos elementos da equipa. Por este motivo, na sua opinião, não teve cabimento a realização de reuniões. Em relação ao gabinete cinco do PG5, as reuniões formais não foram passíveis de serem realizadas por incompatibilidade horária. No entanto, em conversa de 'corredor' foi feito o balanço das actividades realizadas e a delineação de novas actividades, tendo presente as solicitações feitas pela comunidade escolar.

O processo de avaliação do GAA esteve dependente da dinâmica de cada GAA (tabela 37).

Tabela 37: Avaliação do GAA (n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
<i>Quem é avaliado</i>							
- Alunos	√	√	√	√	√	√	6
- Professores dinamizadores			√			√	2
- Coordenador do GAA	√	√	√	√	√	√	6
- Especialistas externos convidados			√	√		√	3
- Pais			√				1
<i>O que é avaliado</i>							
- Os conteúdos aprendidos pelos alunos							
- As capacidades / atitudes desenvolvidas pelos alunos	√			√		√	3
- As competências desenvolvidas pelos alunos	√			√		√	3
- Frequência estatística da presença às actividades dos alunos		√			√	√	3
- Frequência estatística da presença às actividades pelos pais dos alunos			√				1
- As atitudes e comportamentos dos alunos durante as actividades				√		√	2
- Os temas/ problemas escolhidos			√			√	2
- As actividades/ estratégias escolhidas			√			√	2
- Quem escolhe os temas/ problemas	√	√	√				3
- Desempenho dos formadores			√		√	√	3
<i>Quem avalia</i>							
- O coordenador do GAA	√	√	√	√	√	√	6
- Os professores dinamizadores						√	1
- Directores de turma			√				1
- Os alunos			√				1
- O psicólogo	√					√	2
- O nutricionista	√					√	2
- Direcção da escola	√	√	√	√	√	√	6

No entanto, existiram os seguintes pontos comuns nessa avaliação: todos os alunos foram avaliados muito embora a forma de os avaliar e o que foi avaliado fosse diferente de escola para escola; a avaliação esteve dependente das características e finalidades do GAA; todos os coordenadores do GAA foram avaliados pela Direcção Escolar, mediante a apresentação de um relatório final das actividades do GAA.

Segundo o PG1, o que foi avaliado foi a evolução dos alunos que foram encaminhados ao psicólogo por razões de insucesso escolar ou por comportamentos díspares da normalidade, e a evolução de doenças do foro alimentar, como bulimia e anorexia, pelo nutricionista. Esta avaliação foi feita pelos especialistas da área em questão e também foi feita uma avaliação paralela, pela coordenadora do GAA. Esta coordenadora verificou a necessidade de alterar a estratégia de atendimento destes serviços porque ficava muito longe de atender todas as solicitações dos alunos, existindo longas listas de espera.

A avaliação do GAA do professor dois (PG2) fez-se em relação às actividades, tendo em conta a frequência estatística presencial de alunos por ano e por turma. De acordo com esse professor, os alunos foram encaminhados para o gabinete por razões comportamentais, sendo reduzido o número de alunos que recorreu ao gabinete quando estiveram presentes serviços médicos e de psicologia. No entanto, salientou que foram os alunos do ensino básico que recorreram mais a esses serviços.

De acordo com o PG3 todas as actividades foram avaliadas tendo em conta as metodologias utilizadas, o desempenho dos formadores e a pertinência dos temas abordados, através de um questionário que foi distribuído aos alunos no final de cada actividade. Na sua opinião, o balanço foi francamente positivo, no que diz respeito ao grau de satisfação dos alunos. No entanto, na sua perspectiva, por mais esforços que se tenham feito, os pais continuam a não participar nas actividades para as quais foram convidados a assistir.

Para a PG4, embora nunca lhe tenham solicitado qualquer tipo avaliação das actividades do GAA, a responsável referiu que no final de cada período apresentou a súmula das actividades e os resultados da avaliação das mesmas. Essa professora supõe que a Direcção da escola tem avaliado de forma positiva o GAA, uma vez ter-se mantido como coordenadora ao longo dos anos sem objecção dos seus superiores. Também salientou que as atitudes, competências e comportamentos em relação a sexualidade dos alunos que frequentam o GAA (9º, 10º e 11º anos) têm

evoluído de forma positiva, acreditando que o GAA tem contribuído para a organização de projectos de vida mais salutareos.

Uma vez que não foram realizadas reuniões, as percepções da coordenadora do GAA cinco (PG5) sobre as actividades foram a única fonte de avaliação possível. De acordo com a mesma, foi necessário arranjar estratégias para conseguir cativar os alunos no atendimento individualizado, salientando serem os alunos do Ensino Secundário os mais renitentes em procurar ajuda. Na sua opinião, a falta de espaço físico, resultou na falta de privacidade e isso foi um entrave muito significativo para uma maior participação dos mesmos.

A avaliação do GAA do PG6 foi, na sua opinião, parcelar, pois os responsáveis por cada serviço (ensino especial, psicologia, nutricionista, PPES) foram responsabilizados pela elaboração de relatórios das actividades que se desenvolveram e foi a coordenadora que fez a compilação dos resultados de todas as actividades. Na sua opinião, o GAA foi avaliado pela Direcção da Escola de acordo com os resultados apresentados no desenvolvimento das actividades.

Existiu apenas um gabinete, o gabinete do PG3, onde, além de avaliar os alunos, os professores se preocuparam em avaliar a frequência presencial dos pais às actividades, tentando arranjar estratégias alternativas para trazer até a escola o maior número de pais possível.

Para além da equipa do GAA houve outros participantes na concepção, dinamização e divulgação do Gabinete (tabela 38).

Tabela 38. Quem participou na concepção, divulgação e dinamização do GAA para além da equipa do GAA (n=6)

	Prof. GAA						Total
	1	2	3	4	5	6	
- Alunos	√		√		√	√	4
- Professores	√						1
- Directores de Turma	√				√		2
- Representante da Associação de Pais			√				1
- Outras escolas com GAA				√			1
- Unidade móvel ao VIH					√		1
- Funcionários						√	1
- Coordenador das equipas do ensino especial da zona onde está inserida a Escola						√	1
- Conselho Executivo / Conselho Pedagógico						√	1
- Outros professores com determinadas aptidões						√	1
- Especialistas						√	1

Efectivamente, a maioria das escolas recorreu pontualmente a outros elementos da comunidade escolar ou fora dela (5 em 6) e os recursos humanos utilizados estiveram mais uma vez dependentes das actividades traçadas por cada GAA. No entanto, foi a escola do PG6 que indicou um maior número de elementos a participar na dinamização das actividades realizadas pelo GAA.

A participação dos alunos foi feita de forma reduzida e discreta, através do preenchimento de questionários de diagnóstico (PG1), na divulgação e criação do logótipo do GAA (PG3 e PG2) e na elaboração do Software do GAA (PG6). Apenas a Coordenadora do GAA (PG5), cujo gabinete trabalhou com alunos de APJ de 12º ano, afirmou serem os alunos os “protagonistas” das actividades:

Eles é que são os protagonistas, são eles que decidem pedir ajuda, são eles que decidem o que trabalhar, são eles que fazem a investigação e são eles que executam todas as tarefas inerentes a esse trabalho e como apresentar o trabalho à comunidade escolar no formato que decidiram. Nós, professores, somos meros mediadores! (Ent.PG5)

Os professores de Biologia nunca foram auscultados sobre a concepção, o funcionamento e a dinamização do GAA. A falta de solicitação para a sua participação foi a razão apontada de pelos professores de Biologia para não participarem (PB 2, PB3, PB4, PB 5 e PB6). Os professores de Biologia só tiveram conhecimento das actividades do GAA para a comunidade escolar em geral, através das informações dadas pelo departamento durante as reuniões, por circular e quando foi solicitada a sua ajuda no controlo dos alunos durante as mesmas.

Segundo o PG6, a participação da comunidade no GAA passou pela aprovação do Plano de Acção do GAA em Conselho Pedagógico, onde estiveram representados todos os elementos da comunidade escolar (tabela 39). Na sua opinião, a partir daí, todos tinham que trabalhar em prol do GAA.

Tabela 39. Como participaram no GAA as pessoas que não eram da equipa do GAA (n=6)

	Prof. GAA						Total
	1	2	3	4	5	6	
- Aprovação do Conselho Pedagógico do plano de acção de GAA						√	1
- Divulgação das actividades do GAA	√	√	√				3
- Elaboração do Plano de Acção GAA			√		√	√	3
- Encaminhamento de situações/problema ao GAA	√						1
- Fazendo palestras/ sessões na escola organizadas pelo GAA				√		√	2
- Implementação do PPES		√					1
- Material apresentado durante as palestras/sessões						√	1
- Sugerindo temas/ problemas a tratar	√				√		2

A elaboração do Plano de Acção do GAA, segundo os professores PG3 e PG6, foi feita através de consultas a elementos externos à escola. No caso do PG3, as experiências de outros GAA foram importantes para desenhar o projecto GAA. Para PG6 a opinião do Coordenador das Equipas do Ensino Especial foi uma mais valia para o sucesso do GAA. De acordo com PG5 a elaboração do plano foi feita durante o ano lectivo, ao sabor das necessidades reais dos alunos que procuraram o GAA, através do contacto directo com o coordenador do GAA.

A divulgação do GAA foi feita por alunos, professores e directores de turma (PG1 e PG5) e isso foi um importante contributo para o conhecimento das actividades do GAA. Os professores e directores de turma, para além da divulgação, contribuíram no encaminhamento para o GAA de situações/problemas existentes na escola (PG1).

A contribuição dos Especialistas foi feita a partir do fornecimento do material apresentado nas palestras/acções, entre eles, PowerPoint, folhetos relacionados com os temas apresentados e, por vezes, contactos para futuras actividades (PG6). Por fim, também houve a contribuição de um encarregado de educação médico, presidente da Associação de Pais, que ajudou na implementação do PPES (PG2).

Verificou-se que existiram razões comuns a raparigas e rapazes para procurar apoio no GAA (tabela 40).

Tabela 40. Diferenças de género nas razões por que recorrem os alunos ao GAA (N=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al.Bio.♂(n=6)						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	Total
Rapazes																			
- Bullying	✓				✓	✓													3
- Insucesso escolar	✓					✓													2
- Indisciplina escolar		✓																	1
- Apoio documental na realização de trabalhos escolares para APJ				✓					✓										2
- Consumo de substâncias psicoactivas				✓		✓	✓												2
- Questões anónimas sobre métodos contraceptivos					✓														1
- Questões anónimas sobre desempenho sexual					✓														1
- Saídas profissionais						✓													1
- Problemas familiares				✓	✓		✓												3
- Não sei													✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
Raparigas																			
- Anorexia/bulimia	✓	✓	✓	✓			✓												5
- Insucesso escolar	✓																		1
- Indisciplina		✓																	1
- Problemas familiares				✓	✓		✓												3
- Apoio documental para os trabalhos escolares de APJ				✓					✓										2
- Relacionamentos afectivos				✓		✓													2
- Colocação de dúvidas presenciais sobre as rel. sexuais					✓														1
- Colocação de dúvidas presenciais sobre as rel. afectivas					✓														1
- Colocação de dúvidas presenciais sobre a gravidez				✓	✓	✓			✓										4
- Fluxo menstrual					✓														1
- Não sei								✓		✓	✓	✓	✓						4

As razões descritas foram o insucesso escolar (PG1 e PG5), apoio documental na realização de trabalhos escolares para APJ (PG3 e AI♀3), problemas familiares (PG3, PG4 e PG6) e indisciplina escolar (PG2).

Os rapazes foram os que menos procuraram o apoio do GAA, no entanto, por intermédio de professores ou directores de turma, foram ao GAA por razões de bullying (PG1, PG4 e PG5), consumo de substâncias psicoactivas (PG3, PG5 e PG6) por desconhecimento dos métodos de contracepção e por preocupações em relação ao seu desempenho sexual (PB4).

As raparigas, mais voluntariosas, foram ao GAA por razões relacionadas com relacionamentos afectivos (PB3, PB4 e PB5), dúvidas relativas às relações sexuais (PB4), gravidez e fluxo menstrual (PB3, PB4 e PB5). É necessário frisar que todos os professores do GAA afirmaram que o atendimento individualizado relativo a assuntos relacionados com sexualidade foi muito reduzido, por não se encontrar a fórmula de fazer com que os alunos tenham à-vontade para falarem dos seus problemas. Na sua opinião, quanto mais velhos são os alunos menos frequentes foram as suas visitas, sendo ausente a presença de alunos de 12º ano nos GAA, com excepção para as visitas por razões relacionadas com o apoio para a realização de trabalhos de Saúde. Isto pode-se constatar através das respostas da maioria dos alunos, rapazes e raparigas, de 12º ano.

Em suma, segundo os inquiridos, o nome mais usual para o GAA é Gabinete de Apoio a Alunos, como previsto na Lei 120/1999 do Ministério da Educação e com nova designação prevista na Lei 60/2009, por ser uma designação neutra e ampla dando abertura à resolução de problemas de várias ordens. Os gabinetes estudados já foram implementados nas escolas entre 3 a 9 anos atrás. As motivações da criação do GAA foram muito específicas a cada escola e, na sua maioria, mais dependente dos interesses de outrem do que propriamente das necessidades da comunidade escolar. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Cardoso (2008), Caridade (2007), Costa (2006) e Vilaça (2006).

Na maioria das escolas, a divulgação do GAA aos alunos foi reduzida, mas com utilização de meios diversificados: (1) circular lida no contexto de aula; (2) Director de Turma; (3) professores das turmas, (4) cartazes/brochuras; (5) alunos que frequentavam o GAA; (6) Jornal, Site e Moodle da escola. Os meios utilizados foram os previsto na Lei 60/2009 do Ministério da Educação.

As formas de instalação do GAA foram muito diversificadas. A maioria dos gabinetes não teve exclusividade de ocupação, existindo mesmo uma escola que não possuía instalações para o gabinete, por falta de espaço. Estes Gabinetes, na sua maioria: (1) não possuíam acesso fácil e

discreto, (2) não eram esteticamente agradáveis e joviais, (3) não tinham projector de vídeo, (4) não tinham espaço para actividades em grupo; (5) tinham espaço para apoio individual; (6) tinham poucos recurso didácticos; 6) não tinham as portas abertas de forma a sugerir um convite à participação de toda a comunidade escolar. Apenas um dos GAA em estudo preencheu todos estes requisitos, não obstante não ocorrer a permanência rotativa de professores da escola, de forma a cobrir a mancha horária do período de funcionamento da escola, por insuficiência de crédito horário dos professores, o que contraria o que está previsto na Lei 60/2009 do Ministério da Educação.

A dinamização na maioria dos GAA foi feita por uma equipa multidisciplinar, tal como previsto na Lei 60/2009 do Ministério da Educação, utilizando maioritariamente os recurso humanos existentes na escola e do meio envolvente à escola. Os professores de Biologia eram elementos por excelência presentes, tal como já se verificou nos estudos do ME (2007b), Silva (2006) e Vilaça (2006). Em todas as equipas interdisciplinares, a formação específica dos professores variou de escola para escola, incluindo: (1). Professor de Português/Francês; (2) Professor de Ensino Especial; (3) Professora de Educação Moral e Religiosa Católica e Desenvolvimento Pessoal e Social e (4) Professor de Filosofia. Estes dados estão de acordo com os de Vilar (2009). A maioria das equipas multidisciplinares possuíam psicólogos (nem todas as escolas possuem) e médicos, enfermeiros e nutricionistas, através do protocolo estabelecido com o Centro de Saúde, tal como está previsto na Lei 60/2009 do Ministério da Educação e já foi referido em Caridade (2007), Costa (2006) e Vilaça (2006). Não se verificou a participação directa de pais e alunos nas decisões do GAA e dos professores de Biologia que não façam parte da equipa, tal como já foi encontrado nos estudos de Caridade (2007) e Vilaça (2006).

Na grande maioria dos GAA, não existiu a articulação e colaboração entre os elementos da equipa multidisciplinar. Cada um desempenhou a sua função sem a intromissão de outros agentes do GAA, o que é concordante com as investigações de Vilaça (2006).

Nas reuniões do GAA, quando realizadas, participaram apenas os professores da equipa multidisciplinar do GAA, por indisponibilidade horária dos restantes elementos. A periodicidade destas reuniões variou entre duas a três por ano e teve a finalidade de avaliar as actividades concretizadas pelo GAA e delinear novas actividades. Dados igualmente concordantes com os de Vilaça (2006).

O processo de avaliação nos Gabinetes esteve dependente das suas características e finalidades. As finalidades da avaliação feita pelo GAA, diferiam de escola para escola e incluíram a

avaliação: (1) da evolução dos alunos na participação das sessões com os especialistas; (2) do sucesso da metodologia aplicada; (3) do desempenho dos formadores (professores e especialista); (4) da pertinência dos temas abordados. Estes dados são concordantes com os de Vilaça (2006).

Na grande maioria dos GAA a avaliação foi parcelar. Os responsáveis por cada serviço (ensino especial, psicologia, nutricionista, PPES, etc.) elaboraram relatórios das suas actividades ficando a cargo do coordenador do GAA a compilação final dos resultados de todos os serviços, sendo posteriormente avaliado pela Direcção da Escola. Estes dados estão de acordo com as investigações de Vilaça (2006).

Os métodos utilizados para a realização da avaliação no GAA, na sua grande maioria, basearam-se na observação directa, realizada pelos professores do GAA, sobre o grau de satisfação dos alunos no decorrer das actividades. Foram usados outros meios para avaliar, embora muito pouco frequentemente: (1) questionário que é distribuído aos alunos no final de cada actividade, (2) longa lista de espera no atendimento de especialistas; (3) frequência estatística presencial de alunos e pais por ano e por turma; (4) relatório dos especialistas de psicologia, nutrição, entre outros.

A procura dos serviços do GAA foi feita predominantemente por sinalização dos directores de turma e esporadicamente pelos professores da turma, como previsto na Lei 60/2009 e de acordo com dados dos estudos de Vilaça (2006). Os motivos da procura de apoio no gabinete pelos alunos, foram diversificados: (1) insucesso escolar, indisciplina, problemas familiares, consumo de substâncias psicoactivas e *bullying* (com encaminhamento, em casos extremos, para os Serviços de Psicologia da escola quando existe); (2) doenças do foro alimentar como a bulimia, anorexia e obesidade (com encaminhamento para os serviços de nutrição do Centro de Saúde); (4) documentação para a realização de trabalhos escolares. A maioria dos serviços do GAA não estavam destinados ao atendimento e aconselhamento de problemas de foro íntimo sexual dos alunos, por não existir procura voluntária dos mesmos. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Caridade (2007), Costa (2006) e Vilaça (2006).

Existiram diferenças no género e nos níveis de ensino dos alunos que procuraram voluntariamente os serviços do GAA. Em relação às diferenças de género, os rapazes, normalmente, colocaram dúvidas sobre os métodos contraceptivos, acto sexual/prazer e desempenho sexual/infertilidade. As raparigas, procuraram saber mais sobre o funcionamento do ciclo sexual, afectos e confiança nas relações amorosas. Em relação aos níveis de ensino, foram os alunos do 3º Ciclo os que mais procuraram o GAA, ocorrendo uma participação muita reduzida dos alunos

do ensino Secundário, revelada pela ausência dos alunos de 12º ano de Biologia em estudo, no espaço de atendimento e aconselhamento do GAA. Estes resultados são concordantes com os de outros estudos (Gomes, 2000; Marques, 2000; Martinis & Colman, 1995; Miguel, 1997; Sampaio, 2006; Vasconcelos, 1998; Vilaça, 2006; Vilar *et al.*, 2009).

A maioria dos entrevistados afirmou que os resultados da avaliação dos serviços do GAA foi francamente positivo no que diz respeito ao grau de satisfação dos alunos e reforçou a ideia de que as competências a nível das atitudes, valores e comportamentos sexuais dos alunos que frequentaram o GAA têm evoluído de forma positiva na construção de projectos de vida mais salutar. No entanto, referiram que os serviços do GAA, estão limitados a um reduzido número de elementos da comunidade escolar, sendo essa a maior falha apresentada na maioria dos gabinetes. Reconheceram que o envolvimento dos alunos e pais na elaboração do plano de acção do GAA, poderá ser uma mais valia na conquista da confiança e crédito do GAA. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Vilaça (2006).

4.4.2- Práticas de Educação Sexual no Gabinete de Apoio ao Aluno

Três professores do GAA afirmaram que o gabinete era uma mais valia para ajudar os jovens na sua sexualidade (PG3, PG4, PG5), porque os gabinetes em questão tentaram, sem emitir juízos de valor, mostrar os vários caminhos possíveis para a resolução de problemas, mas respeitando sempre as escolhas do aluno (tabela 41).

Tabela 41. Contribuição do GAA para a Educação Sexual (N=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- O GAA ajuda na Educação Sexual			✓	✓	✓				✓	✓									5
- O GAA não ajuda na Educação Sexual	✓	✓				✓	✓				✓					✓		✓	5
- Não sei							✓					✓	✓	✓	✓		✓		6

Esses três professores disseram que acreditavam que os resultados do trabalho prestado pelo gabinete não podem ser avaliados de imediato, pois para os alunos refazerem conceitos que estão enraizados no meio onde vivem, foi necessário um processo moroso onde os alunos pouco a pouco fizeram introspecções profundas e amadureceram intelectualmente (PG3, PG4, PG5). No entanto, os três professores estavam convictos que têm prestado um serviço social importante.

Os restantes três professores assumiram que o GAA surgiu por razões que não estavam relacionadas com a sexualidade, no entanto, afirmaram que a lacuna dos gabinetes no atendimento individualizado a esse nível também se deve aos alunos, por não terem manifestado nenhum interesse.

Em relação à opinião dos alunos entrevistados, a maioria desconhecia se o GAA tem ajudado de alguma forma os alunos da escola a nível de problemas relacionados com a sexualidade (6 em 12), dois alunos afirmaram que o GAA não tem como objectivo dar apoio a esse nível e apenas duas alunas confirmaram a importância do GAA no apoio prestado no desenvolvimento de trabalho de saúde para APJ (PG3) e no esclarecimento de questões que eram respondidas no placard, resultantes do correio anónimo implementado pelo GES (PG4).

Existiu uma variedade ampla de temas relacionados com sexualidade tratados no GAA (tabela 42).

Tabela 42. Temas relacionados com a sexualidade tratados no GAA (N=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Contracepção			√	√	√														3
- IST's			√	√	√														3
- Homossexualidade			√																1
- Gravidez na adolescência			√																1
- Comportamentos desajustados na escola			√																1
- Racismo			√																1
- Drogas			√																1
- Alimentação			√		√														2
- Higiene corporal						√													1
- Bullying			√																1
- Violência no Namoro				√															1
- Relações interpessoais				√															1
- Cancro					√						√								2
- Adolescência					√				√										2
- Depressão/Fobias					√														1
- Conflito de gerações					√														1
- Não sei								√		√		√	√	√	√	√	√	√	9
- Nenhum	√	√					√												3

Os temas mais usuais indicados foram: contracepção (PG3, PG4 e PG5); IST's (PG3, PG4 e PG5); alimentação (PG3 e PG5) e adolescência (PG5 e Al♀5). Os responsáveis pelos gabinetes PG1 e PG2 afirmaram não existir nenhum tema de sexualidade a ser trabalhado, apesar de ter havido solicitação da comunidade escolar:

Aquilo que se tem feito é procurar ir de encontro às solicitações dos alunos, por exemplo, quando está a médica, têm-se colocado dúvidas em relação à alimentação, bem como quando estão os técnicos de atendimento aos toxicodependentes colocam dúvidas sobre droga. Isto acontece porque no início do ano fizemos um inquérito e as áreas predominantes foram estas, para além da educação sexual. (Ent.PG2)

A maioria dos alunos disse desconhecer a existência de temas de sexualidade tratados na escola nas actividades do GAA. Apenas os alunos Al♀3 e Al♀4 que trabalharam em temas de Saúde em APJ e que necessitaram do apoio do GAA afirmaram ter o GAA como um veículo de informação nessa área.

O tipo de actividades mais frequentes foram as palestras (PG3, PG4, PG5, PG6 e Al♀ 3) (tabela 43).

Tabela 43. Tipo de actividades de educação sexual realizadas no GAA (N=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Palestras			√	√	√	√			√										5
- Caixa de perguntas			√	√															2
- Acções de formação a Directores de Turma			√																1
- Respostas através do Jornal			√	√															2
- Propostas de educação pelos pares em APJ			√						√										2
- Formações a alunos pelos professores			√																1
- Sessões com a psicóloga da escola			√																1
- Consulta Jovem no Centro de Saúde						√													1
- Atendimento médico no GAA			√																
- Debates de filmes na Rádio escola			√																1
-Dinamização do Blog do GAA			√																1
-Participação no Fórum Saúde			√																1
- Atendimento individualizado			√	√															2
- Atendimento em grupo			√	√	√														3
- Exposição de cartazes				√															1
- Rastreio de VIH				√															1
- Não sei							√	√		√			√	√	√	√	√	√	9
- Nenhuma	√	√									√	√							4

Só dois professores do GAA (PG3 e PG5) afirmaram que essas palestras resultaram de um projecto que envolveu os alunos e que culminou em palestras feitas por especialistas ou pelos próprios colegas (educação pelos pares). O extracto seguinte ilustra como foram comemorados os dias significativos, na sequência de um projecto:

Não aposto em actividades pontuais, na comemoração de dias... sem qualquer tipo de preparação dos alunos. A comemoração desses dias resultou do culminar do trabalho que foi desenvolvido no final do período, por exemplo em áreas de projecto com determinadas turmas, por exemplo, comemorámos o dia da família, o dia do pai, o dia dos namorados, o dia da mulher etc. E convidava-se a comunidade escolar. (Ent.PG3)

Quando se perguntou aos entrevistados se alguma vez sentiram dificuldades no GAA, quando estavam a ser tratados temas relacionados com a educação sexual, quatro professores (PG1, PG3, PG4 e PG6) disseram que sentiram (tabela 44).

Tabela 44. Dificuldades sentidas no GAA ao tratar temas de Educação Sexual (N=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio. ♀ (n=6)						Al. Bio. ♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Sim	✓			✓	✓	✓													4
- Não		✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14

As razões apontadas por estes professores para sentirem dificuldades foram as seguintes: falta de professores (PG1, PG3 e PG5), falta de à-vontade dos alunos na procura do atendimento individualizado (PG3 e PG4), por não serem sempre os mesmos professores no atendimento individualizado (PG3 e PG5), pelos reduzidos recurso didácticos e humanos (PG3 e PG5), pela falta de verbas para a realização de actividades (PG3 e PG5) e pela dificuldade em lidar com a intimidade de outrem (PG4 e PG5).

A maior parte dessas dificuldades estavam interligadas, como por exemplo, o facto de não serem sempre os mesmos professores a fazer um atendimento individualizado, o que não permitiu ao aluno sentir-se à-vontade para pedir ajuda na resolução de seus problemas. Também a falta de verbas dificultou a vinda de especialistas à escola, o que tornou inviável a implementação de um suporte de ajuda efectiva aos alunos (PG3 e PG5). Já para PG4, a principal dificuldade foi entrar na intimidade de alguém, considerando que é um trabalho inacabado perceber o que realmente eles querem na sua vinda ao GAA. Na sua opinião, essa compreensão depende da sensibilidade de quem está a ouvir, embora dependa dessa compreensão a capacidade para prestar a ajuda necessária ao aluno, fazendo com que ele seja capaz de construir um projecto de vida saudável.

A razão apontada pelos alunos, para não terem tido dificuldades no tratamento de temas relacionados com educação sexual no GAA, foi não terem tratado assuntos da sua intimidade, uma vez que a sua ida ao gabinete esteve relacionada com os estudos (Al. ♀ 3 e Al. ♀ 5). Os restantes alunos não participaram em actividades do GAA e, portanto, não conseguiram responder a esta questão.

Para ultrapassar as dificuldades encontradas no GAA durante as actividades de educação sexual, os professores referiram que foram persistentes e não desistiram frente aos obstáculos (PG1, PG3 e PG5) e, objectivamente, assumiram as lacunas existentes, procurando alternativas utilizando os recursos humanos disponíveis na escola.

Na opinião de três entrevistados (PG3, PG4 e PG5) houve diferenças no comportamento entre os rapazes e raparigas no GAA durante as actividades de educação sexual (tabela 45).

Tabela 45. Diferenças de género no comportamento dos alunos no GAA em Educação Sexual (n=18)

	Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
- Rapazes brincalhões			√	√	√				√										4
- Rapazes inseguros			√	√	√				√										4
- Raparigas mais atentas			√	√	√				√										4
- Raparigas mais participativas			√	√	√				√										4
- Rapazes procuram menos o GAA					√				√										2
- Não sei	√	√				√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	14

Nas formações de educação sexual em contexto de sala de aula, dadas pela responsável do GAA, verificou-se serem os rapazes mais brincalhões e as raparigas mais atentas, fruto, segundo a professora PG3, da insegurança dos rapazes nessa área. Já no atendimento individualizado, a mesma afirmou não sentir diferenças porque a sua ida ao gabinete foi voluntária e os alunos encararam a sua presença com seriedade, opinião partilhada pela aluna Al.♀3. Segundo PG4 houve renitência dos rapazes na ida ao gabinete, também pelo mesmos motivos apresentados anteriormente: “insegurança” e dificuldade em assumirem a sua ignorância. Para PG5 as raparigas foram mais criativas e empenhadas na realização dos trabalhos de saúde, desenvolvendo raciocínios pertinentes, os rapazes normalmente foram menos aplicados.

O objectivo principal para todos os responsáveis do GAA foi ajudar na construção de projectos de vida dos alunos, muito embora as motivações não fossem as mesmas (tabela 46).

Tabela 46. Objectivos mais importantes do GAA (N=24)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Al. Bio.♀ (n=6)						Al. Bio.♂ (n=6)					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
- Resolver problemas psicológicos dos alunos	√						√																	
- Resolver problemas de indisciplina		√						√																
- Formação em ES para os alunos do 3º ciclo			√																					
- Realização de trabalhos de APJ do 12º ano			√		√								√		√									
- Ajudar na construção de projectos de vida						√	√	√	√	√	√	√												
- Desenvolver competências a nível da sexualidade dos alunos				√					√	√														
- Promover estilos de vida saudáveis									√	√														
- Promoção de competências pessoais e sociais									√	√	√													
- Não sei													√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

Segundo PG1, PG2 e PG6, a construção de projectos de vida passou apenas pelo sucesso escolar na sua generalidade. Os professores dos restantes gabinetes (PG3, PG4 e PG5) entenderam que através do desenvolvimento de competências, a nível da sexualidade, o que implicou necessariamente o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, ajudaram os jovens a construir os seus projectos de vida com pilares sólidos que vão permitir que o aluno seja capaz de fazer escolhas assertivas durante o seu percurso de vida, quer a nível sexual quer a nível pessoal, social e profissional.

Para terminar, para a maioria dos entrevistados o GAA foi considerado um serviço social, permitindo, em conjunto com o aluno, encontrar e analisar as alternativas de resolução de problemas. Segundo estes entrevistados, cabe ao jovem escolher o caminho que entender ser o melhor, sendo essa opção respeitada pelo GAA, sem emissão de juízos de valor, de acordo com o que é defendido pelo GTES (2000). Tem-se em linha de conta que o trabalho prestado pelo gabinete, na maior parte das vezes, não pode ser avaliado de imediato, isto por ser moroso o processo de redefinição de conceitos enraizados, mudança de comportamentos, atitudes e valores, resultantes da educação informal oriunda de vários meios, destacando-se o meio familiar. Tal como referiu Gilles (1997) a família tem um papel decisivo nessa educação informal.

O principal objectivo do GAA, de acordo com a maioria, foi ajudar na construção de projectos de vida dos alunos, muito embora as motivações não fossem as mesmas, no que diz respeito às competências que se pretenderam desenvolver nos GAA nas diversas dimensões da sexualidade. A generalidade dos entrevistados entendeu que o desenvolvimento de competências, a nível da sexualidade, deverá permitir ajudar na construção de projectos de vida com pilares sólidos, permitindo ao aluno fazer escolhas assertivas durante o seu percurso de vida. As competências devem ser desenvolvidas nos níveis afectivo, pessoal, social sexual e incluindo também o profissional. Estas ideias estão de acordo com os resultados já encontrados noutros estudos (Caridade, 2007; López *et al.*, 1999; Marques, 2000; Sampaio, 2006; Vaz *et al.*, 1996; Vilaça, 2006; Weissman, 2005).

Os serviços do GAA no âmbito da sexualidade eram desconhecidos para a quase totalidade dos alunos de 12º ano. A minoria que recorreu ao GAA fez isso com o intuito de apoio na realização do projecto da APJ, não sentindo dificuldades por não terem de expor da sua intimidade. Este dado está de acordo com os estudos de Vilar (2009).

A actividade eleita pelos GAA foi a palestra, para tratar temas como a contracepção, alimentação e adolescência.

As dificuldades sentidas pela maioria na consecução dos objectivos do GAA foram: (1) falta de à-vontade dos alunos na procura de apoio por parte do GAA; (3) não serem sempre os mesmos professores no atendimento individualizado; (4) reduzidos recursos didácticos e humanos, (5) falta de verbas para a realização de actividades (5) a maioria dos professores não possuir perfil para o atendimento/ aconselhamento. Para ultrapassar as dificuldades encontradas nos serviços no GAA foi necessário, segundo a maioria dos entrevistados, fazer uma avaliação do processo e compreender as razões da ineficácia de algumas actividades que foram realizadas, para se compreender objectivamente quais foram as lacunas. A maior parte dos professores entrevistados referiram que tentaram ultrapassar os obstáculos com perseverança, procurando alternativas a partir dos recursos humanos da escola e fora dela.

Para terminar, segundo a maioria dos inquiridos, emergiram diferenças de género no comportamento dos alunos durante as actividades em grande grupo no GAA. Essas diferenças estiveram atenuadas ou foram mesmo inexistentes no atendimento/aconselhamento individual, por ser voluntário e encarado com seriedade. Na opinião destes entrevistados, o reduzido número de rapazes a procurar o apoio no atendimento/aconselhamento teve a ver com as dificuldades em gerir a insegurança e assumir a ignorância em relação à sua sexualidade. No apoio prestado na realização do projecto da APJ, os rapazes normalmente foram menos aplicados e mais passivos e as raparigas mais empenhadas, criativas e desenvolvendo raciocínios mais pertinentes.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

5.1- Introdução

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo realizado em função dos objectivos e das questões de investigação descritas no capítulo I (5.2) e discutem-se as implicações decorrentes desta investigação (5.3). Por último, com base nos resultados obtidos na investigação e nas limitações do estudo, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações (5.4).

5.2- Conclusões da Investigação

Este estudo descritivo visou analisar as concepções de alunos e professores de Biologia do 12º ano e professores coordenadores do GAA, sobre o papel da Biologia e dos GAA na educação sexual dos jovens, no ensino secundário.

Assim, procurou dar-se resposta aos quatro objectivos de investigação, uma vez estudados os diferentes aspectos que os integram, traduzindo-se o apuramento das conclusões na apresentação que se segue.

Partindo do primeiro objectivo, “caracterizar as concepções de professores coordenadores do GAA, professores de Biologia e alunos, do ensino Secundário, sobre o papel da Educação em Biologia e do GAA na educação sexual dos jovens”, foi feita a análise das concepções sobre a implementação da educação sexual no ensino secundário, tendo-se concluído que de acordo com a maioria dos entrevistados é importante fazer-se educação sexual formal em contexto escolar. De acordo, também, com a maior parte destes entrevistados, a necessidade de implementação da educação sexual no ensino secundário advém, em primeiro lugar, da elevada percentagem de adolescentes portugueses que são sexualmente activos nesta faixa etária, confirmado pela grande

maioria da amostra de alunos em estudo. Outra das razões apontadas pelos entrevistados para essa necessidade foi a falta de conhecimentos nas áreas biofisiológica e preventiva da sexualidade, o que leva ao aumento de comportamentos de risco e consequentemente à gravidez precoce indesejada e infecções sexualmente transmissíveis. A maioria dos entrevistados da amostra em estudo, principalmente professores de Biologia e professores coordenadores do GAA, refere que a educação sexual no ensino secundário deve ser implementada de forma transversal e interdisciplinar, excluindo a hipótese de uma disciplina específica para essa abordagem.

Relativamente à identificação das concepções sobre a relevância da Biologia do ensino secundário para a educação sexual, segundo a maioria dos inquiridos, os objectivos da educação sexual no ensino secundário são o desenvolvimento de conhecimentos nas dimensões biológica e preventiva e de competências nas dimensões dos afectos, pessoal e social tornando possível que os jovens projectem um percurso de vida saudável. É importante salientar que as jovens da amostra valorizam as duas dimensões enquanto os jovens desvalorizam a dimensão dos afectos, facto condicionado, segundo vários investigadores por factores sócio-culturais.

A maioria dos entrevistados inferiram que a Biologia é uma disciplina importante para o desenvolvimento da dimensão biológica da sexualidade. No entanto, afirmaram que o desenvolvimento da dimensão dos afectos, pessoal e social não é possível na sua disciplina pela dificuldade de gestão do tempo para o cumprimento do programa. A maioria dos alunos defendeu que a Biologia do 12º ano devia ser uma disciplina obrigatória e que a temática sexualidade deveria estar contemplada também no 10º e 11º anos de escolaridade.

Quando se pretendeu identificar os desafios e barreiras na implementação da educação sexual, os desafios enfrentados na implementação da educação sexual, apresentados pela maioria dos inquiridos foram: (1) a real efectivação da educação sexual de forma transversal e interdisciplinar; (2) o estreitamento de laços de amizade entre professor e alunos; (3) o professor criar condições para ajudar na construção de projecto de vida dos jovens.

As barreiras encontradas pela maioria dos professores da amostra em estudo na implementação da educação sexual no ensino secundário foram de três níveis: (1) ausência de perfil ideal na maioria dos professores; (2) identificar os temas a desenvolver e reconhecer o momento de parar, em função da turma presente; (3) desfazer os mitos sexuais e concepções alternativas que persistem ao longo das gerações.

Procurou-se ainda caracterizar as concepções sobre o perfil de um professor de Biologia e do professor coordenador do GAA para fazer educação sexual no ensino secundário, tendo assumido a maioria dos inquiridos, que tanto o professor de Biologia como o professor do GAA devem ter um perfil carismático, para concretizar a educação sexual: (1) ser simpático; (2) ser comunicativo; (3) bom ouvinte; (4) ter mente aberta, sem preconceitos e tabus, (5) ter disponibilidade; (6) ser fiável; (7) ser paciente e tolerante; (8) não emitir juízo de valor; (9) ser equilibrado e sensato; (10) ser o parceiro mais informado do grupo turma.

Por seu turno, na busca da identificação das concepções do tipo de formação que deve possuir o professor de Biologia e o professor do GAA na implementação da educação sexual no Ensino Secundário, a maioria dos participantes do estudo concordou que a formação em metodologias de educação sexual, nas competências pessoais e sociais e na componente científico-biológica, devem fazer parte do perfil destes professores. Segundo a maioria dos alunos em estudo, a necessidade de formação inicial ou especializada dos professores de Biologia e do GAA em educação sexual está intimamente associada ao perfil de abertura e ao à-vontade do professor para fazer educação sexual. Já, para a maioria dos professores entrevistados, ocorreu uma desvalorização dessa formação, valorizando o perfil do professor como o factor mais importante na implementação da educação sexual no ensino secundário, resultado surpreendente quando comparado com os estudos nacionais e internacionais e directrizes vigentes pelo Ministério da Educação.

Na sequência do exposto, prosseguiu-se com o objectivo de investigação, “descrever as formas como professores coordenadores do GAA e professores e alunos de Biologia, do ensino secundário, concebem os Gabinetes de Apoio a Alunos, como estruturas de suporte na educação sexual”, em relação ao qual se concluiu, tendo em conta a identificação das concepções sobre a relevância do GAA na educação sexual no Ensino Secundário, que o papel do GAA foi encarado, pela maioria dos entrevistados, como uma estrutura de suporte na educação sexual no Ensino Secundário, apontando como razão o facto de o GAA apoiar na construção de um projecto de vida saudável dos jovens, através do aconselhamento individual e/ou encaminhamento do aluno para outras instituições, caso a escola não consiga dar resposta. Para a maioria dos entrevistados, o GAA foi considerado um serviço social, permitindo, em conjunto com o aluno, encontrar e analisar as alternativas de resolução de problemas. Segundo estes entrevistados, cabe ao jovem escolher o

caminho que entender ser o melhor, sendo essa opção respeitada pelo GAA, sem emissão de juízos de valor, de acordo com o que é defendido pelo GTES (2000).

Para “caracterizar as práticas de professores coordenadores do GAA e professores de Biologia do Ensino Secundário na educação sexual dos alunos”, terceiro objectivo desta investigação, e, com o intuito de analisar a origem do funcionamento do GAA, concluiu-se que segundo os inquiridos, o nome mais usual para o GAA é Gabinete de Apoio a Alunos, como previsto na Lei 120/1999 do Ministério da Educação e com nova designação prevista na Lei 60/2009, por ser uma designação neutra e ampla dando abertura à resolução de problemas de várias ordens. Os gabinetes estudados já foram implementados nas escolas entre 3 a 9 anos atrás.

As motivações da criação do GAA foram muito específicas de cada escola e, na sua maioria, mais dependentes dos interesses de outrem do que propriamente das necessidades da comunidade escolar. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Cardoso (2008), Caridade (2007), Costa (2006) e Vilaça (2006).

No que se refere à identificação dos recursos que suportam o funcionamento do GAA, as formas de instalação do GAA em estudo foram muito diversificadas. A maioria dos gabinetes não tinham exclusividade de ocupação, existindo mesmo uma escola que não possuía instalações para o gabinete, por falta de espaço. Estes Gabinetes, na sua maioria: (1) não possuíam acesso fácil e discreto; (2) não eram esteticamente agradáveis e joviais, (3) não tinham projector de vídeo, (4) não tinham espaço para actividades em grupo; (5) tinham espaço para apoio individual; (6) tinham poucos recursos didácticos; (6) não tinham as portas abertas sugerindo um convite à participação de toda a comunidade escolar. Apenas um dos GAA em estudo preencheu todos estes requisitos. Não ocorria a permanência rotativa de professores da escola, de forma a cobrir a mancha horária do período de funcionamento da escola, isto por insuficiência de crédito horário dos professores, o que contraria o que actualmente está previsto na Lei 60/2009 do Ministério da Educação.

Pretendendo caracterizar a dinâmica do funcionamento do GAA e analisar o tipo de participação da comunidade escolar no funcionamento do GAA, concluiu-se neste estudo que a dinamização, na maioria dos GAA em estudo, foi feita por uma equipa multidisciplinar, tal como previsto na actual Lei 60/2009 do Ministério da Educação, utilizando maioritariamente os recursos humanos existentes na escola e no meio envolvente à escola. Os professores de Biologia eram os elementos por excelência presentes, tal como já se verificou nos estudos do ME (2007b), Silva

(2006) e Vilaça (2006). Em todas as equipas interdisciplinares, a formação específica dos professores variou de escola para escola, incluindo: (1) Professor de Português/Francês; (2) Professor de Ensino Especial; (3) Professora de Educação Moral e Religiosa Católica e Desenvolvimento Pessoal e Social; (4) Professor de Filosofia. Estes dados estão de acordo com os de Vilar (2009). A maioria das equipas multidisciplinares possuía psicólogos (nem todas as escolas possuem) e médicos, enfermeiros e nutricionistas, através do protocolo estabelecido com o Centro de Saúde, tal como está previsto na Lei 60/2009 do Ministério da Educação e já foi referido em Caridade (2007), Costa (2006) e Vilaça (2006). Não se verificou a participação directa de pais e alunos nas decisões do GAA e dos professores de Biologia que não faziam parte da equipa, tal como já foi encontrado nos estudos de Caridade (2007) e Vilaça (2006).

Na grande maioria dos GAA, não existiu a articulação e colaboração entre os elementos da equipa multidisciplinar. Cada um desempenhou a sua função sem a intromissão de outros agentes do GAA, concordante com as investigações de Vilaça (2006).

Nas reuniões do GAA, quando realizadas, participaram apenas os professores da equipa multidisciplinar do GAA, por indisponibilidade horária dos restantes elementos. A periodicidade destas reuniões variou entre duas a três por ano e tinham a finalidade de avaliar as actividades concretizadas pelo GAA e delinear novas actividades. Estes dados são concordantes com os de Vilaça (2006).

O processo de avaliação nos Gabinetes esteve dependente das suas características e finalidades. As finalidades da avaliação feita pelo GAA, diferiram de escola para escola e incluíram a avaliação: (1) da evolução dos alunos na participação das sessões com os especialistas; (2) do sucesso da metodologia aplicada; (3) do desempenho dos formadores (professores e especialista); (4) da pertinência dos temas abordados. Estes dados são concordantes com os de Vilaça (2006).

Na grande maioria dos GAA, a avaliação foi parcelar. Os responsáveis por cada serviço (ensino especial, psicologia, nutricionista, PPES, etc.) elaboraram relatórios das suas actividades ficando a cargo do coordenador do GAA a compilação final dos resultados de todos os serviços, sendo posteriormente avaliado pela Direcção da Escola. Estes dados estão de acordo com as investigações de Vilaça (2006).

Os métodos utilizados para a realização da avaliação no GAA, na sua grande maioria, basearam-se na observação directa, realizada pelos professores do GAA, sobre o grau de satisfação dos alunos no decorrer das actividades.

Foram usados outros meios para avaliar, embora muito pouco frequentemente: (1) questionário que é distribuído aos alunos no final de cada actividade, (2) longa lista de espera no atendimento de especialistas; (3) frequência estatística presencial de alunos e pais por ano e por turma; (4) relatório dos especialistas de psicologia, nutrição, entre outros.

Na maioria das escolas, a divulgação do GAA aos alunos foi reduzida, mas com utilização de meios diversificados: (1) circular lida no contexto de aula; (2) Director de Turma; (3) professores das turmas; (4) cartazes/brochuras; (5) alunos que frequentavam o GAA; (6) Jornal, Site e Moodle da escola. Os meios utilizados são os previstos na Lei 60/2009 do Ministério da Educação.

A maioria dos entrevistados afirmou que os resultados da avaliação dos serviços do GAA foram francamente positivos no que diz respeito ao grau de satisfação dos alunos e reforçaram a ideia de que as competências a nível das atitudes, valores e comportamentos sexuais dos alunos que frequentaram o GAA evoluíram de forma positiva na construção de projectos de vida mais salutar. No entanto, referiram que os serviços do GAA estavam limitados a um reduzido número de elementos da comunidade escolar, sendo essa a maior falha apresentada na maioria dos gabinetes. Reconheceram que o envolvimento dos alunos e pais na elaboração do plano de acção do GAA, poderá ser uma mais valia na conquista da confiança e crédito do GAA. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Vilaça (2006).

Procurando identificar-se as razões que levaram os alunos do ensino secundário a procurar o GAA, concluiu-se que em relação aos níveis de ensino, foram os alunos do 3º ciclo os que mais procuraram o GAA, ocorrendo uma participação muita reduzida dos alunos do ensino secundário, revelada pela ausência dos alunos de 12º ano de Biologia em estudo no espaço de atendimento e aconselhamento do GAA. As razões para a sua ausência, de acordo com uma minoria dos elementos da amostra em estudo foram: (1) possíveis retaliações por parte do seu grupo de pares aos alunos que frequentem o GAA; (2) a dificuldade do aluno em desabafar os problemas com alguém desconhecido; (3) o receio de falta de sigilo em relação aos pais.

Quando existiu a procura dos serviços do GAA, esta foi feita predominantemente por sinalização dos directores de turma e, esporadicamente, pelos professores da turma, como previsto na Lei 60/2009 e de acordo com dados dos estudos de Vilaça (2006). Os motivos da procura de apoio no Gabinete pelos alunos, foram diversificados: (1) insucesso escolar, indisciplina, problemas familiares, consumo de substâncias psicoactivas e *bullying* (com encaminhamento, em casos extremos, para os Serviços de Psicologia da escola quando existe); (2) doenças do foro ali-

mentar como a bulimia, anorexia e obesidade (com encaminhamento para os serviços de nutrição do Centro de Saúde); (4) documentação para a realização de trabalhos escolares. A maioria dos serviços do GAA não estava destinada ao atendimento e aconselhamento de problemas de foro íntimo sexual dos alunos, por não existir procura dos mesmos. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Caridade (2007), Costa (2006) e Vilaça (2006).

Relativamente à identificação das diferenças de género encontradas nos alunos durante a educação sexual no GAA, constatou-se que existiram diferenças no género e nos níveis de ensino dos alunos que procuravam voluntariamente o serviço do GAA. Em relação às diferenças de género, os rapazes, normalmente, colocaram dúvidas sobre os métodos contraceptivos, acto sexual/prazer e desempenho sexual/infertilidade. As raparigas, procuraram saber mais sobre o funcionamento do ciclo sexual, afectos e confiança nas relações amorosas.

Urge ainda referir que, segundo a maioria dos inquiridos, emergiram diferenças de género no comportamento dos alunos durante as actividades em grande grupo no GAA. Essas diferenças estavam atenuadas ou eram mesmo inexistentes no atendimento/aconselhamento individual, por ser voluntário e encarado com seriedade. Na opinião destes entrevistados, o reduzido número de rapazes a procurar o apoio no atendimento/aconselhamento tem a ver com as dificuldades em gerir a insegurança e assumir a ignorância em relação à sua sexualidade. No apoio prestado na realização do projecto da APJ, os rapazes, normalmente, foram menos aplicados e mais passivos e as raparigas mais empenhadas, criativas e desenvolveram raciocínios mais pertinentes.

Em seguida, partiu-se para a caracterização das práticas de educação sexual no GAA, tendo-se concluído que o principal objectivo dos GAAs em estudo foi ajudar na construção de projectos de vida dos alunos, muito embora as motivações não fossem as mesmas, no que diz respeito às competências que se pretendem desenvolver nos GAA nas diversas dimensões da sexualidade. A generalidade dos entrevistados entendeu que o desenvolvimento de competências a nível da sexualidade deverá permitir ajudar na construção de projectos de vida com pilares sólidos, permitindo ao aluno fazer escolhas assertivas durante o seu percurso de vida. As competências devem ser desenvolvidas nos níveis afectivo, pessoal, social sexual e incluindo também o profissional. Estas ideias estão de acordo com os resultados já encontrados noutros estudos

Os serviços do GAA no âmbito da sexualidade eram desconhecidos para a quase totalidade dos alunos de 12ºano. A minoria que recorreu ao GAA fez isso com o intuito de apoio na rea-

lização do projecto da APJ, não sentindo dificuldades por não terem e expor da sua intimidade. Este dado está de acordo com os estudos de Vilar (2009).

A actividade eleita pelos GAA foi a palestra, para tratar temas como a contracepção, alimentação e adolescência.

Na busca da identificação das barreiras encontradas pelo professor do GAA ao fazer educação sexual e das formas de as ultrapassar, a maioria dos inquiridos identificou como barreiras para o bom funcionamento do GAA a falta de: (1) infra-estruturas; (2) logística; (3) recursos humanos e materiais; (4) cobertura horária para o atendimento.

As dificuldades sentidas pela maioria na consecução dos objectivos do GAA foram: (1) falta de à-vontade dos alunos na procura de apoio no GAA; (3) não serem sempre os mesmos professores no atendimento individualizado; (4) reduzidos recurso didácticos e humanos; (5) falta de verbas para a realização de actividades; (5) a maioria dos professores não possuir perfil para o atendimento/ aconselhamento.

Para ultrapassar as dificuldades encontradas nos serviços no GAA foi necessário, segundo a maioria dos entrevistados, fazer uma avaliação do processo e compreender as razões da ineficácia de algumas actividades que foram realizadas, para se compreender objectivamente quais foram as lacunas. A maior parte dos professores entrevistados referiu que tentou ultrapassar os obstáculos com perseverança, procurando alternativas a partir dos recursos humanos da escola e fora dela.

Por seu turno, em relação à identificação da importância do programa de Biologia na educação sexual, segundo a maioria da amostra em estudo concluiu-se que o programa de Biologia de 12º ano contém temas actuais e pertinentes relacionados com a dimensão biológica e preventiva da saúde sexual, com informações fidedignas e de interesse para os alunos. Esses tópicos estão realmente contidos na educação sexual segundo documentos legais actuais sobre educação sexual (GTES, 2007b; ME, 2003 a, 2003b, 2004). A maior parte destes inquiridos assumiu a não efectivação das dimensões afectivo-sócio-culturais previstas nas competências transversais do referido programa, por falta de tempo e receio do professor em lidar com novas situações. Estes resultados estão de acordo com os encontrados em investigações semelhantes (Silva, 2006; Martinis & Coleman, 1995).

A maioria dos alunos identificou como conteúdos de sexualidade apenas a unidade I (reprodução e manipulação da fertilidade), excluindo a unidade II (património genético) do programa de Biologia de 12º ano, tal como é defendido pelo Ministério da Educação nos referidos programas (ME, 2003 a, 2003b, 2004).

Relativamente à caracterização das práticas de educação sexual em Biologia de 12º ano, constatou-se que, na totalidade da amostra de professores de Biologia, o programa foi cumprido na íntegra, sem ocorrer a exploração de temas relacionados com a sexualidade não previstos no programa excepto num professor.

Os temas de maior incidência e interesse para a maioria dos alunos, foram os métodos contraceptivos e a reprodução medicamente assistida/infertilidade, tendo em conta a preocupação destes na prevenção de uma gravidez indesejada e de uma má prestação durante o acto sexual. O conhecimento sobre a prevenção das IST's não foi uma preocupação evidente nas respostas dadas por estes alunos. Estes resultados estão de acordo com os encontrados por outros investigadores (Caridade, 2007; Duarte *et al.*, 2009; Sampaio, 2006; Vilaça, 2006).

De acordo com as informações emanadas pela maioria dos entrevistados, a metodologia aplicada na abordagem desta temática incluiu a exposição e estratégias activas e participativas alternativas à exposição, recorrendo de forma muito reduzida às metodologias de aprendizagem experienciais, por falta de tempo para o cumprimento do programa, embora reconhecendo as vantagens deste tipo de metodologia. Os estudos de Caridade (2007) e Vilaça (2006) apresentaram resultados semelhantes.

Procurou-se também identificar as barreiras encontradas pelo professor de Biologia ao fazer educação sexual na Biologia de 12º ano e as formas como as ultrapassaram, tendo-se concluído que a maioria dos professores de Biologia de 12º ano inquiridos referiu que as maiores barreiras que encontraram durante as aulas foram: (1) gestão do tempo; (2) falta de formação; (3) falta de à-vontade; (4) estabelecimento de limites nas atitudes/expressões dos alunos; (5) imposição das ideias do professor. As dificuldades encontradas pela maioria dos alunos inquiridos ocorreram na colocação de questões íntimas, tendo como barreira o pouco à-vontade do aluno e a falta de abertura do professor. Estes resultados são semelhantes aos encontrados em Vilaça (2006), Caridade (2007) e Cardoso (2007).

Segundo a amostra em estudo, as formas possíveis para ultrapassar as barreiras na abordagem de assuntos relativos à intimidade dos alunos foram: (1) arranjar um espaço de conversa extra-aula; (3) amadurecimento pessoal do professor; (4) evitar impor as suas ideias; (5) debate na turma de temas relacionados com as questões apresentadas; (6) formação na área.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Vilaça (2006), Martinis e Colman (1995) e GTES (2007b).

Procurou-se ainda identificar as diferenças de género encontradas nos alunos durante a educação sexual em Biologia de 12º ano, tendo-se constatado, de acordo com as informações da maioria dos indivíduos da amostra em estudo, que existiram diferenças de género nas questões formuladas sobre sexualidade pelos alunos de Biologia de 12º ano. As questões foram variadas e diferiram de turma para turma. As raparigas fizeram questões mais específicas e recorreram a adultos para obter respostas fiáveis. Os rapazes fizeram questões mais gerais e recorreram preferencialmente ao grupo de pares. As questões enquadraram-se na dimensão biológica e preventiva da saúde sexual; os rapazes questionaram preferencialmente sobre os métodos contraceptivos e infertilidade e as raparigas sobre o ciclo menstrual. Poucos alunos recorreram ao professor no final da aula, solicitando respostas a questões da sua intimidade. As questões íntimas das raparigas tinham a ver com os afectos e confiança e os rapazes com o acto sexual/prazer. As raparigas demonstraram maior conhecimento que os rapazes.

De acordo com a maioria dos inquiridos, existiram diferenças de género nas manifestações comportamentais durante a exploração de temas relacionados com a sexualidade. Estas diferenças estavam relacionadas com a diferente maturidade emocional de rapazes e raparigas. Segundo os inquiridos, a imaturidade emocional dos rapazes foi demonstrada através de risos despropositados e intervenções brejeiras. A seriedade das raparigas permitiu-lhes fazer maior número de perguntas sequenciadas, enquanto os rapazes fizeram intervenções de forma isolada e desenquadradas do tema. No entanto, o grau de interesse pareceu ser o mesmo para ambos os sexos, tal como é referido pelos investigadores citados anteriormente.

Para terminar, em relação ao objectivo de investigação “descrever as relações de cooperação, a nível da educação sexual, entre os professores de Biologia e o Gabinete de Apoio a Alunos”, esta investigação revelou que para a maioria da amostra a articulação feita entre o GAA e a Biologia de 12º ano é ténue e esporádica, contrariando a investigação de Lewis (1997) e concordante com a investigação de Vilaça (2006), Caridade (2007) e Cardoso (2008), por não existir colaboração, de ambas as partes. A articulação foi feita ao longo do ano, através de conversas “de corredor” ou em reunião de Departamento da disciplina de Biologia e recorrendo a várias possibilidades de articulação, como: (1) apresentação do plano de acção do GAA; (2) levantamento das

necessidades dos alunos na concretização do projecto de Área Projecto (APJ, como também é referido pelo ME (2006) e Marques (1999); (3) Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES).

No entanto, a maioria afirmou existirem vantagens na articulação entre o GAA, professores de Biologia e APJ, porque: (1) rentabiliza o tempo e esforço na leccionação do programa de Biologia de 12º ano; (2) evita a repetição do mesmo tema tratado em outras áreas de estudo; (3) permite o acesso do tema sexualidade a todos os alunos, caso o projecto de turma do 12º ano contemple o tema da sexualidade como tema obrigatório de APJ. Estes resultados estão de acordo com as investigações de Vilaça (2006), Caridade (2007), ME (2006) e Marques (1999).

As actividades resultantes da articulação entre o GAA, Professor de Biologia e/ou APJ, foram palestras com presença de especialista (a mais recorrente) e educação pelos pares (muito reduzida). Os especialistas convidados contribuíram com o fornecimento de material didáctico, ou seja, apresentações em PowerPoint referente à palestra, folhetos dos temas tratados e contactos para futuras actividades. Estes dados são concordantes com os de Vilar (2009), Vilaça (2006) e Weissmann (2005).

5.3. Implicações dos Resultados da Investigação

As conclusões deste estudo sugeriram algumas implicações a três níveis: (1) formação de professores de Biologia e outras áreas disciplinares em educação sexual; (2) articulação entre as áreas curriculares disciplinares e o GAA; (3) (re) estruturação dos GAA em função dos normativos legais.

(1) Formação de professores de Biologia e outras áreas disciplinares em educação sexual

Tendo em atenção os resultados desta investigação, deveria existir uma formação inicial e contínua de professores de Biologia e, pelos dados recolhidos sobre os coordenadores dos GAA, de professores de todas as áreas disciplinares, que contemple as seguintes vertentes:

- a sensibilidade às diferenças de género na educação sexual dos jovens;
- o perfil dos professores que implementam a educação sexual em contexto de aula ou no GAA, nomeadamente as diferenças entre 'o professor como facilitador da aprendizagem' e 'o professor como conselheiro';

- o aprofundamento didáctico em teorias e modelos de ensino, enfatizando estratégias activas e participativas centradas no aluno;
- a (re) construção de conhecimento biológico/ saúde factual necessário à compreensão dos problemas de saúde sexual e reprodutiva e à promoção de uma sexualidade saudável;
- o aumento de conhecimento sobre as causas biológicas, psicológicas, sociais, económicas e éticas que determinam os problemas de saúde sexual e reprodutiva e a promoção de uma sexualidade saudável;
- o desenvolvimento de competências que lhes permitam criar condições para que os alunos desenvolvam atitudes, valores e competências, e, mais especificamente, a sua competência de acção para lidar com a sua sexualidade de uma forma positiva e saudável;
- o conhecimento sobre estratégias de mudança que facilitem a articulação horizontal e vertical na educação sexual entre as várias disciplinas curriculares e outras áreas curriculares não disciplinares e extra-curriculares, nomeadamente o GAA;
- a formação e/ou sensibilização dos professores de Biologia para as potencialidades dos seus programas na educação sexual dos adolescentes e do papel da educação em Ciências no desenvolvimento de cidadãos activos e participativos numa sociedade democrática.

Mais objectivamente, os resultados desta investigação para além de terem implicações na necessidade de uma formação inicial e contínua dos professores, de forma a dotar os mesmos de conhecimentos e competências, independentemente da sua formação de base, nas diversas dimensões da sexualidade, mostram sobretudo que é necessário formar os professores que desenvolvem esta temática para que possuam um perfil carismático de forma a conseguir obter a confiança dos alunos para que eles se sintam à-vontade para recorrer aos vários espaços destinados à educação sexual, entre eles, o Gabinete de Apoio aos Alunos.

No mesmo sentido, os resultados deste estudo têm implicações na leccionação do programa de Biologia de 12º ano, pois este permite o desenvolvimento da dimensão biológica e preventiva da sexualidade, permitindo, por sua vez, aos professores dessa área, ter uma percepção diária das reais necessidades dos alunos. Por essa razão, torna-se profícua a articulação entre os professores que leccionam a Biologia e os que trabalham no Programa de Promoção de Educação para a Saúde e o GAA, pela percepção, à partida, das dificuldades mais comuns ao nível do conhecimento e dos comportamentos característicos de cada género e das idades em que se encontram os alunos. Na mesma acepção, a utilização das metodologias/experiências e recursos

diversificados já concebidos para o efeito, bem como o envolvimento na idealização de actividades importantes, por parte dos alunos que façam parte do plano inicial de acção do GAA, são acções a desenvolver para que o apoio seja efectuado com eficácia.

(2) Articulação entre as áreas curriculares disciplinares e o GAA

A maioria dos inquiridos considerou desejável uma articulação entre a Biologia e o GAA e salientou que essa articulação deveria alargar-se à Área de Projecto e a outras disciplinas que contribuem para a sua educação para a saúde e, mais especificamente, educação sexual. No entanto, identificou um conjunto de barreiras que dificultam essa articulação e mostram que este estudo pode contribuir para chamar a atenção para alguns aspectos a melhorar no futuro que permitam a existência dessa articulação desejada, nomeadamente:

- aumentar a participação dos alunos e professores na definição dos objectivos e funcionamento do GAA;
- contemplar no Projecto Curricular de Turma a articulação entre as várias disciplinas e o GAA;
- criar condições para que haja uma coordenação e avaliação contínua co-participada entre Directores de Turma, representantes dos alunos por turma ou, se não for possível, por ano de escolaridade e o coordenador do GAA.

(3) (Re) Estruturação dos GAA em função dos normativos legais

Os resultados desta investigação, desde logo mostraram que a Biologia e o Gabinete de Apoio a Alunos assumem um papel de importância relevante na educação sexual escolar, mas que é necessário sensibilizar os seus intervenientes, no sentido de melhorar as suas práticas. Nesse sentido, as conclusões deste estudo implicam que no futuro sejam (re) equacionados os seguintes aspectos:

- munir-se as escolas de todos os meios necessários para a criação ou optimização dos GAA, dado que em termos legislativos actualmente existe um conjunto de normativos que lhes permitem assumir as suas responsabilidades;
- o GAA deve assumir a sua função de serviço social e de suporte na educação sexual no ensino secundário, mas, para isso é necessário arranjar meios físicos, de privacidade e anonimato, logístico, parcerias, recursos, financiamento e tempo disponível que permitam o envolvimento efectivo dos alunos neste espaço, tornando-o um espaço em que a base de

- trabalho é a confiança, em que os alunos sintam existir uma cumplicidade, cooperação e articulação de todos os elementos da equipa multidisciplinar e que, em conjunto com a comunidade escolar, tornem possível o apoio real da grande maioria dos jovens;
- a criação dos GAA nas escolas deve ter em conta as características da comunidade envolvente e fazer um diagnóstico dos problemas efectivos da comunidade escolar nas várias vertentes da sexualidade, já que estes podem envolver várias áreas problemáticas, tais como: a saúde ou ausência dela; distúrbios a nível alimentar; o consumo de substâncias psicoactivas; *bullying*; insucesso escolar; indisciplina; relações familiares ou motivações profissionais;
 - o GAA deve ser dotado de um espaço exclusivo para as suas actividades, com acesso fácil e discreto, com a presença calendarizada dos elementos da equipa multidisciplinar, com conhecimento dos alunos, permitindo que estes acedam apenas aos profissionais do seu interesse e com um horário de atendimento que cubra a mancha do período de funcionamento escolar;
 - o GAA deve ser esteticamente agradável e jovial, conter a área de trabalho em grupo com recursos audiovisuais e didácticos e a área de aconselhamento individual acolhedora e convidativa a conversação privada. Sempre que possível, deverá manter as portas abertas, sugerindo um convite à participação de toda a comunidade escolar;
 - a equipa multidisciplinar do GAA deve, sobretudo, ser dotada de profissionais capacitados nas competências pessoais e sociais e com os conhecimentos biológicos e de saúde básicos necessários para o tratamento desses temas. Para além de professores de Biologia (sendo um deles o coordenador do Programa de Promoção e Educação para a Saúde), os profissionais que devem fazer parte desta equipa multidisciplinar, devem integrar, não só outros docentes de áreas sensíveis a esta temática (ex: Educação Física, Filosofia, Psicologia, Educação Moral e Religiosa Católica), como também profissionais do Centro de Saúde da área envolvente (médicos, enfermeiros e nutricionistas), psicólogos, agentes do serviço social e protecção de menores, pais e alunos;
 - a equipa multidisciplinar deve ter disponibilidade horária para prestar apoio aos jovens nas escolas e para serem realizadas reuniões periódicas que permitam a elaboração de um plano de acção inicial, de acordo com as necessidades de cada escola, levantamento das parcerias necessárias e respectivos protocolos e articulação dos vários elementos na resolução dos problemas apresentados, assim como para fazer um balanço, através de ins-

- trumentos de avaliação adaptados às diversas actividades, de forma a verificar-se o progresso dos objectivos do plano e, caso necessário, à sua reestruturação;
- a divulgação do GAA deve ser encarada com seriedade, procurando envolver, sempre que possível, os alunos e utilizando todos os meios disponíveis para a sua concretização, tais como: circulares lidas no contexto de aula; comunicação frequente com Director de Turma, professores das turmas, alunos que frequentavam o GAA; cartazes/brochuras; Jornal, Site e Moodle da escola, com vista a tornar os objectivos que se pretendem atingir, do conhecimento público (escolar e comunidade envolvente);
 - o GAA deve estar preparado para a ocorrência de situações que ultrapassam as suas competências, sendo necessário recorrer ao encaminhamento de alunos a serviços especializados, estando, no entanto, sempre informado do percurso e evolução do processo e solicitando aos serviços informações e estratégias que possam ser utilizadas na escola para auxiliar na resolução do problema.

De acordo com este estudo, a educação sexual formal continua a ser uma área de difícil consecução no meio escolar devido a vários constrangimentos, nomeadamente, perfil dos educadores, intimidade, logística, parcerias, recursos, financiamento, formação e disponibilidade horária para a sua realização, sentidos por professores e alunos que foram sujeito a este estudo. O facto de se ter conseguido, com facilidade, obter a colaboração de uns e outros para a recolha de dados que dá corpo a esta investigação foi, por si só, um aspecto de relevo e de encorajamento para o desenvolvimento desta investigação. Este facto é por si só uma implicação deste estudo, pois mostra que estes interlocutores se encontraram, e provavelmente continuarão a encontrar, receptivos à abordagem do tema, no sentido de melhorar o nível de consecução da educação sexual no meio escolar, reconhecendo a sua importância na construção de projectos de vida saudáveis dos jovens.

5.4. Sugestões para Futuras Investigações

A discussão dos resultados e as conclusões clarificaram alguns aspectos importantes do papel da Biologia e do GAA na implementação da educação sexual no Ensino Secundário.

Contudo, seria interessante desenvolver este estudo, no futuro, incluindo uma amostra

maior que envolvesse todos os níveis de escolaridade e a observação como método complementar de colheita de dados. Desta forma, seria possível enriquecer o estudo, não só com a perspectiva do indivíduo que, num acto introspectivo, se auto-avalia para responder à entrevista, como também com uma perspectiva externa à da pessoa, através da apreensão da perspectiva interna e do registo dos acontecimentos, tal como são percebidos pelo observador. Comparando esta observação com as conclusões retiradas deste estudo, seria possível desenhar programas e estratégias de intervenção da disciplina de Ciências da Natureza/Ciências Naturais/ Biologia e do GAA na implementação da educação sexual nas escolas.

Outras pistas interessantes de investigação, ainda que algumas possam ser consideradas provocatórias, relacionadas com o estudo realizado são as que a seguir se sugerem:

- A avaliação da Lei/60 de 2009 na educação para a saúde sexual e reprodutiva em meio escolar, tendo em conta as “Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar e a sua implicação na vida familiar dos indivíduos;
- Estudo sobre os problemas de sexualidade dos jovens mais incidentes nos GAAs e respectivas estratégias de solução encontradas;
- Estudo dos impactos futuros do trabalho de aconselhamento individual desenvolvido pelo GAA nos projectos de vida dos jovens;
- Estudo das vantagens de articulação entre as áreas curriculares disciplinares de Ciências da Natureza/Ciências Naturais/Biologia e o GAA, na educação sexual escolar dos jovens;
- Estudo das relações interpessoais estabelecidas entre os pares, resultantes das actividades dinamizadas pelo GAA;
- Estudo das necessidades de formação existentes para os professores intervenientes no GAA;
- Estudo das formas de interacção dos professores intervenientes no GAA, face a problemas inerentes à fase de adolescência.

Estes estudos teriam em comum o objectivo que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos e conteúdos, mas antes teriam em vista a educação sexual numa vertente global de promoção de projectos de vida saudáveis.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ªed.). Coimbra: Almedina.
- Albarelo, L. Digneffe, F., & Jean-Pierre Hiernaux, J. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, A., & Vilela, M. C. (1996). *Didáctica das Ciências aceleração cognitiva – Teoria e prática*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, M. (1999). Trabalho com pais adolescentes: Um desafio difícil. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 26 (Novembro/Dezembro), 25 - 29.
- Andrade, M. I. (1996). *Labirinto da sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Astolfi, Jean-Pierre (2000). *Práticas de formação em Didáctica das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos meios*. Porto: Porto Editora.
- Bybee, R. W., & McCrae, B. J. (2009). Program for international student assessment (PISA) 2006 and scientific literacy: Perspective for Science Education leaders. *Science Educator*. National Science Education Leadership Association, 18 (2),1 - 13.
- Cachapuz, A. (1993). Ensino das Ciências e mudança conceptual: estratégias inovadoras de formação de professores. *Revista Inovação*, 6, 47-54.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2000). Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: contributos para uma nova orientação curricular - Ensino por Pesquisa, *Revista de Educação*, IX, 1, 69-79.
- Cachapuz, A., Praia, J., Pérez, D., Carrascosa, J. & Terrades, M. (2001). A Emergência da didáctica das Ciências como campo específico do conhecimento, *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (1), 155-195.
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Canavarro, J. M. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Canavarro, J. M. (2000). *O que se pensa sobre a Ciência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Capellá, A. (2003). *Sexualidades humanas, amor e loucura*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Cardoso, J. (2007). *Educação sexual na Escola Básica Pública Portuguesa. Análise sociológica das perspectivas e práticas pedagógicas de Professores do 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Cardoso, S. (2008). Projecto VESPAH – Alicerce para dias saudáveis. In J. Bonito (Ed.). *Educação para a Saúde no Século XXI, Teoria, Modelos e Práticas* (pp. 603 – 605). Universidade de Évora.
- Caridade, C. (2008). O Papel da escola e da Educação em Ciências na educação sexual dos adolescentes: concepções de professores de Ciências da Natureza e de encarregados de educação da Escola E.B. 2 e 3 de Cabeceiras de Bastos. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Carvalho, C. & Patané, R. (2008). Gabinete de apoio ao aluno: Experiências, intervenções e projectos. In J. Bonito (Ed.). *Educação para a Saúde no Século XXI, Teoria, Modelos e Práticas* (pp. 529 – 534). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Clães, M. (1990). *Os problemas da adolescência* (2ª edição). Lisboa: Editorial Verbo.
- Coles, M. (2002). Science Education and training beyond 16. *ASE Guide to Secondary Science Education*, 33-41.
- Conferência Episcopal Portuguesa (2005). *A educação da sexualidade deve integrar-se na formação da pessoa. Nota sobre a educação da sexualidade*. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa
- Costa, A. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de educação para a saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Costa, R. (1998). A inter e a transdisciplinaridade em educação sexual. *Sexualidade e Planeamento Familiar*, 17/18, (2ª série), 15-17.
- Damas, M. (2007). *Sexualidades, afectos e máscaras*. Porto: Porto Canal.
- Duch, B. J. (1995). What is problem-based learning? *A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness, About Teaching*. Disponível em <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-what.html> (acedido em 13/12/2009).
- Duch, J. (1996). Problems: a key factor in PBL. *A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness. About Teaching*. Disponível em <http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html> (acedido em 18/12/2009).
- Erikson (1982). *Enfant et société*. Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé
- Esteves, E. (2006). O ensino da Física e da Química através da aprendizagem baseada na resolução de problemas: Um estudo com futuros professores sobre concepções e viabilidade. *Actas do Congresso Internacional*. PBL 2006 ABP [CD-ROM]. Lima (Perú): Pontificia Universidad Católica del Peru. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5539>, (acedido em 20/12/2009).

- Esteves, E., Coimbra, M. & Martins, P. (2006). A aprendizagem da Física e Química baseada na resolução de problemas: Um estudo centrado na sub-unidade temática “Ozono na estratosfera”, 10º ano. *Boletín das Ciências*, 61. Disponível em www.enciga.org/boletin/61/resumo_a_aprendizagem_da_fq.pdf. (acedido em 20/12/2009).
- Farias, J. (2002). *Atitudes dos pais encarregados de educação face à educação sexual. Estudo com pais encarregados de educação de alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Teixoso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade da Beira Interior.
- Fartura, S. G. (2007). *Aprendizagem baseada em problemas orientada para o pensamento crítico*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Aveiro. Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001195>, (acedido em 13/12/2009).
- Ferreira, A. (2004). *Projectos no Ensino das Ciências - Um guia do professor como sugestão de trabalho para as áreas de projecto dos Ensinos Básico e Secundários - Escola Secundária de Cantanhede*. Porto: Texto Editora.
- Ferreira, A. D. (2004). O papel do Ensino Secundário na cultura tecnológica do jovem. In Fernandes, D. & Mendes, M. (Org.), *Ciclo de Conferências – Comunicações*. Lisboa: DES - Ministério da Educação.
- Fidalgo, A. (2008). Criação e dinamização de um gabinete de saúde na escola. In J. Bonito (Ed). *Educação para a Saúde no Século XXI, Teoria, Modelos e Práticas* (455 – 473). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes, um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Frade, A. (1996). *Educação sexual na escola – Guia para professores formadores e educadores*. (2º ed). Lisboa: Texto Editora.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C. & Vilar, D. (2001). *Educação sexual na escola. Guia para Professores formadores e educadores*. Porto: Texto Editora.
- Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (1996). *Educational research. An introduction*. London: Longman Publishers.
- Galvão, C. (2000). *Ciências Físicas e Naturais - Competências essenciais no Ensino Básico. (Documento de Trabalho – versão 1.2)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Galvão, C. (Coord.), Neves, A., Freire, A., Lopes, A., Santos, M., Vilela, M., Oliveira, M. & Pereira, M. (2001). *Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais – 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/176/orientcurric_ciencias_fisicas_naturais.pdf (acedido em 12/03/2009).
- Gandra, P. M. (2001). *O efeito da aprendizagem da Física baseada na resolução de problemas: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade na área temática “Transportes e Segurança”*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giles, D. (1997). Team working at Williams Grand Prix Engineering. In M. Pedler (ed.). *Action Learning in Practice* (3 ed.) (pp. 93-106). Hampshire: Gower.
- Gomes, A. M. & Miguel, N. (2007). *Educação sexual só para jovens*. Lisboa: Texto Editora.
- GTES (2005). *Relatório preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- GTES (2007 a). *Educação para a saúde – Relatório final*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- GTES (2007 b). *Relatório de progresso do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Jenkins, E. (2000). 'Science for all': time for a paradigm shift. In R. Millar, J. Leach & R. Osborne, R. (Eds.). *Improving science education* (pp. 207-226). Buckingham: Open University Presse.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12 (4), 419-428.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In Jensen, B., Schnack, K & Simovska, V. (eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (219-237). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of teaching*. USA: Allyn & Bacon.
- Keren, M. & Hasida, B. (2007). Risk-taking among adolescents: associations with social and affective factors. *Journal of adolescents* 30 (1), 17-31.
- Kerka, S. (2003). *Health literacy beyond basic skills*. Educational Resources Information Centre, Digest. Disponível em www.eric.ed.gov (acedido em 10/01/2010)
- Kuntsche E. & Jordan M. (2006). Adolescent alcohol and cannabis use in relation to peer and school factors Results of multilevel analyses. *Drug and Alcohol Dependence*, 84, 167-174.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Lambro, A. (2004). *Problem-based learning in middle and high school classrooms: a teacher's guide to implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leitão, L.M. (1990). *Educação sexual nas escolas*. Saúde e escola. Lisboa: Editora do Ministério da Saúde.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no Ensino das Ciências. In Caetano, H. & Santos, M. (Org). *Cadernos Didáticos de Ciências 1* (pp. 79-97). Lisboa: Departamento do Ensino Secundário – Ministério da Educação.

- Leite, L. & Afonso, A.S., (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão. *Boletín das Ciências*, 14 (48), 253-260. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5538> (acedido em 12/12/2009).
- Leite, L. & Esteves, E., (2005). *Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, A. (1997). An in-company programme. In M. Pedler (Ed.). *Action Learning in Practice* (3ª edition) (pp. 117-128). Hampshire: Gower.
- López, F. & Fuertes, K. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.
- Mandim, J. (2007). *As dinâmicas para a promoção da saúde numa escola do Ensino Básico do Porto: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Aberta.
- Mariano, M. (2006). *A Educação Sexual na Escola. Um estudo com alunos e professores do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Marinis, D. & Colman, O. (1995). *Educación sexual orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Marques, A. M. (1999). *Orientações técnicas sobre educação sexual em meio escolar – contributo das equipas de projecto*. Lisboa: PES, APF, Direcção Geral da Saúde.
- Marques, A. M., Duarte, C., & Frade, A. (2000). *Educação sexual na escola: Guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. & Veiga, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da Escolaridade Básica na perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, J. G. (2002). *Aprendizagem baseada em problemas aplicada a ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/2016.pdf> (acedido em 12/12/2009).
- Matos, M., Morais, M. & Pereira, S. (2008). Sexualidades. Sexualidade, comportamentos sexuais e VIH/SIDA. (2008). In M. Matos (Coord.). *Sexualidade, Segurança & SIDA – Estado da Artes e Propostas em Meio Escolar* (pp. 26-38). Cruz Quebrada: Aventura Social & Saúde.
- Medero, F. (1997). *La educación sexual guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Melgosa, J. (2000). *Para adolescentes e pais*. Lisboa: Publicações Atlântico.
- Miguel, N. (1997). A sexualidade na adolescência e juventude. In J. Nunes (Ed.). *Sexologia em Portugal* (1) Lisboa: Texto editora.

- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M. C., (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico – Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Millar, R. (2002). Towards a science curriculum for public understanding. In Amos, S. & Boohan, R. (Eds). *Teaching Science in Secondary Schools*(pp. 114-128). London: Routledge.
- Mills, D. (2006). *Problem-based learning*. Disponível em http://www.c-sap.bham.ac.uk/resources/project_reports/ShowOverview.asp?id=4. (acedido em 1/01/2010).
- Ministério da Educação (1995). *Programa de promoção de educação para a saúde*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001a). *Curriculo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001b). *Orientações curriculares do Ensino Básico. 3.º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001c). *Programa de Biologia e Geologia 10º e 11ºano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2003 a). *Programa de Biologia e Geologia 11º e 12ºano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2003 b). *Reforma do Ensino Secundário. Documento orientador de Revisão curricular Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Biologia 12ºano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). *Educação sexual em meio escolar - Tratamento estatístico dos dados de inquérito aplicado em 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Orientações para a Área de Projecto dos Cursos Científicos-Humanísticos e para os Projectos Tecnológicos dos Cursos Tecnológicos, 12º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde, APF, CAN (2000). *Educação sexual em meio escolar – Linhas orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde (2004a). *Plano nacional de saúde 2004-2010: mais saúde para todos. - Vol. I – Prioridades*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Ministério da Saúde (2004b). *Plano nacional de saúde 2004-2010: mais saúde para todos. - Vol. II - Orientações estratégicas*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Ministério da Saúde (2007). *Plano nacional de saúde escolar*. Lisboa: Direcção Regional de Saúde.
- Muuss, R. (1976). *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros.

- National Academy of Sciences (1996). *Principles and definitions*. Disponível em <http://www.nap.edu/catalog/4962.html> (acedido em 03/01/2010)
- Nielsen-Bohlman, L., Panzer, A. & Kindig, D. (2004). Health literacy. A Prescription to end confusion. *The National Academies Press*. Disponível em http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=10883&page=1 (acedido em 09/01/2010)
- Nodin, N. (2001). Adolescentes, o sexo e os outros. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, 31, 37 – 42.
- Nott, M. & Wellington, J. (1993). Your nature of science profile: an activity for science teachers, *School Science Review*, 75 (270), 109-112.
- Nóvoa, A. (1988). O método autobiográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7 - 20.
- Nutbeam, D. & Kickbusch, I. (2000). Advancing health literacy: a global challenge for the 21st century. *Health Promotion International*, 15 (3), 183-184.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Estrutura da avaliação. Conhecimentos e habilidades em Ciências, leitura e matemática*. Paris: Secretary-General of the OECD.
- OECD (2009). *PISA 2009. Assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Secretary-General of the OECD.
- OMS (1991). *Educação sexual. Viver saudável* (41ª edição). Lisboa: Sessão do Comité Regional da Europa. Organização Mundial de Saúde.
- Palma, C., & Leite, L., (2006). *Formulação de questões, educação em ciências e aprendizagem baseada na resolução de problemas: Um estudo com alunos portugueses do 8.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5541> (acedido em 12/1/2010).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pedler, M. (1997b). What do we mean by action learning?: a story and three interpretations. In M. Pedler (Ed.). *Action Learning in Practice* (pp. 61-75). Hampshire: Gower.
- Piaget, J. (1970). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (7ª Ed.). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- PPES, DGS, APF (1999). *Orientações técnicas sobre educação sexual em meio escolar*. Lisboa: PPES, DGS, APF.
- Praia, J. F. & Cachapuz, F. (1994). Para uma reflexão em torno das concepções epistemológicas dos professores de Ciências, Ensino Básico, 3º ciclo e Secundário: um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), 37-47.
- Prazeres, V. (1998). *Saúde dos adolescentes. Princípios orientadores*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

- Prinstein, M., Boergers, J., & Spirito, A. (2001). Adolescents' and their friends' health-risk behaviour: factors that alter or add to peer influence. *Journal of Pediatric Psychology*, 16, (5), 287-298.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ratcliffe, M. (1998). The purposes of Science Education. In M. Ratcliffe (Ed.), *ASE Guide to Secondary Science Education* (pp. 3-12). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Reiss, M. (2002). Science education for all. In S. Amos & R. Boohan (Eds.). *Aspects of teaching secondary science: Perspectives on practice* (pp. 255-264). Londres: Routledge.
- Revans, R. (1983). *The ABC of action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.
- Rhen, J. (1998). Problem-based learning: an introduction. *The National Teaching & Learning Forum* (NTLF), 8 (1) 1 - 10. Disponível em <http://www.ntlf.com/html/pi/9812/v8n1smpl.pdf> (acedido em 25/01/2010).
- Ribeiro, L. (2005). *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): Uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade Federal de São Carlos. Disponível em www.bdt.ufscar.br/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=673 (acedido em 20/01/2010).
- Rodrigues, C. (1998). *Manual de Psicologia/ 2: Motivação*. Porto: Edições Contraponto.
- Rodrigues, C., Teixeira, M. & Gomes, M. (1989). *Afectividade: elementos básicos de Psicologia científica*. Porto: Edições Contraponto.
- Roque, O. (2001). *Semiótica da cegonha. Jovens, sexualidade e risco de gravidez não desejada*. Évora: APF.
- Rosa, J. (2001). Deveraneios. *Revista Saúde e Bem-estar. Grupo Português de Saúde*, 88; 6-33.
- Roth, W. & Désautels, J. (2004). Educating for citizenship: reappraising the role of Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4, (2), 149-168.
- Sá, J. G. (1994). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Saavedra, L., Magalhães, S., Ferreira, S. & Leitão, F. (2007). *Género, cultura e sexualidade em jovens portuguesas e portugueses: um programa de educação sexual*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7278> (acedido em 02/01/2010).
- Salgueiro, E. (2000) Algumas reflexões sobre a sexualidade infantil. *Sexualidade* (2ª série), 29/30, 18 – 23.
- Sampaio D. (1999). *Psicologia do adolescente* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar* (1ª Ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais* (4º Ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D.(2001). *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio* (10ª Ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanders, P. & Swinden, L. (1995). *Para me conhecer. Para te conhecer... Estratégias de educação sexual para 1º e 2º ciclos de Ensino Básico*. Lisboa: APF.
- Savery, J. & Duff, T. (2001). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *The Center for Research on Learning and Technology*, 16 (1) 223 - 245. Disponível em <http://cee.indiana.edu/publications/journals/TR16-01.pdf> (acedido em 01/04/2010).
- Schumacher, S.B. & McMillan, J. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. Nova Iorque: Harper Collins.
- Shohet, L. (2002). Health and literacy. Perspectives. In Every A. & Young, M.,(Eds). *Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium*. Australian: *Online Forum*. Disponível em www.staff.vu.edu.au/alnarc/onlineforum/AL_pap_shohet.html (acedido em 10/01/2010).
- Silva, I. (2006). *Educação para os valores: Estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Simovska V., & Jensen, B. (2003). *Young-minds.net/lesson learnt: Student participation, action and cross-cultural collaboration in virtual classroom*. Copenhagen: Danish University.
- Smith, M., Johns, A., & Burgoye, J. (1997). Evaluating action learning. In M. Pedler (Eds.). *Action Learning in Practice* (pp. 347-354). Hampshire: Gower.
- Stepien, W. J. & Gallagher, S. A. (1993). Problem-based learning: As authentic as it gets. *Educational Leadership*, 50 (7), 25-28. Disponível em <http://score.rims.k12.ca.us/problearn.html> (acedido em 18/01/2010).
- Valles, MS (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasconcelos, P. (1998). Práticas e discursos da conjugalidade e da sexualidade dos jovens Portugueses. In J. Pais (Coord.) *Jovens Portugueses de Hoje* (pp. 215 – 304). Lisboa: Celta Editora.
- Vasconcelos, P. (1999). Algumas reflexões sobre sexualidade juvenil. *Sexualidade* (2ª série), (21/22); 7-11.
- Vaz, J., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, P., (2007). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas e WebQuests: um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade, na temática "Fontes de energia"*. Dissertação de

- Mestrado (não publicada), Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7913> (acedido em 23/12/2009).
- Vilaça, M. (2006). *Acção e competências de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte da Silva & L. Almeida, *Acatas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 971-982). Corunha: Universidade da Coruña, Revista Galego-Portuguesa de Psicoxia e Educación.
- Vilaça, T. (2008). Projecto de educação sexual orientado para a acção e participação: efeitos nas escolas, professores, pais e alunos. In F. Cruz (Org.). *Saúde, Cultura e Sociedade. Actas do III Congresso Internacional* (30pp.). Bragança: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural.
- Vilar, D. (1990). *As encruzilhadas da educação sexual*. Lisboa: APF.
- Vilar, D. (2000). *As posições recentes de Daniel Sampaio sobre a educação sexual nas escolas*. Lisboa: APF.
- Vitiello, N. (1995). A Educação sexual necessária. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. 1,(6), 15 -29.
- Weinstein, K. (1997). Participant's voices. In M. Pedler (Ed.). *Action Learning in Practice* (3ª Ed.)(pp. 293 – 308), Hampshire: Gower.
- Weissmann (2005). Adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.
- Wellington, J. (2000). What can science education do for citizenship and the future of the planet? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, (2), 553 – 561.
- Wellington, J. & Ireson, G. (2008). *Science learning, science teaching*. USA and Canada: Routledge.
- WHO (1995). *The official report of the FWCW containing the Beijing declaration and platform for action*. Disponível em <http://www.un.org/esa/gopher-data/conf/fwcw/off/a-20> (acedido a 30/9/2008)
- WHO (1998) – *Educação sexual – Viver saudável*. Lisboa: Sessão do Comité Regional da Europa. (41ª Ed.). WHO
- WHO (2000). *Health and health behaviour among young people. Health behaviour in school-aged children: A WHO cross-national study (HBSC) international report*. Genebra: World Health Organization.

- WHO (2001). *Sexual relations among young people in developing countries: Evidence from WHO case studies*. Geneva: Department of Reproductive Health and Research, Family and Community Health. World Health Organization.
- WHO (2005). *The European health report 2005, public health action for healthier children and populations*. Denmark: World Health Organization.
- Williams, R. A., Rockwell, R. E. & Sherwood, E. A. (1995). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Woods, D. (1996). *Problem-based learning, especially in the context of large classes*. Disponível em <http://chemeng.mcmaster.ca/pbl/PBL.HTM> (acedido em 03/01/2010).
- Zapian, J. (2002). Educação afectivo-sexual. Universidade do País Basco/Euskal Herriko Unibertsitatea. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 35, 33-38.
- Zapian, J. (2003). Educação afectivo-sexual na escola. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 36, 33-38.
- Zapian, J. (Org). (1997). *Avanços em sexologia*. Bilebao: Universidade do País Basco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Unibertsitatea, Servicio Editorial.
- Zapian, J., Quintanilha, I. & Fernandez, P. (2000). *Programa de educación afectivo-sexual. Manual*. Bilebao: Universidade do País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Servicio Editorial.

ANEXOS

ANEXO 1

PROTOCOLO DA ENTREVISTA A PROFESSORES DE BIOLOGIA DE 12^º ANO DE
ESCOLAS COM GABINETE DE APOIO AOS ALUNOS

I.

1. Quais são as suas habilitações académicas?
2. Possui alguma formação especializada? (Se sim) Qual?
3. Tem realizado formação contínua na área de Promoção e Educação para a Saúde e/ou Formação Pessoal e Social? (Se sim) Sobre que temáticas?
4. Qual é o seu tempo de serviço?
5. Qual é a sua situação profissional?
6. Quais são as disciplinas e os anos de escolaridade que está a leccionar este ano lectivo?
7. Que cargos tem exercido ao longo da sua carreira profissional?
8. (Registar o sexo) Qual é a sua idade?

II.

1. Em sua opinião deve, ou não, fazer-se educação sexual no ensino secundário? Porquê?
(Se sim):
2. De quem deve ser a responsabilidade da educação sexual nesse nível de ensino? Porquê?
3. Quais devem ser os objectivos da educação sexual para esses alunos?
4. Quais devem ser os problemas/ temas a tratar? Porquê?
5. Em sua opinião, qual deve ser o papel da Biologia do Ensino Secundário, na educação sexual dos alunos? Porquê?
6. Quais são os principais desafios e barreiras que o professor de Biologia pode enfrentar na implementação da educação sexual?
7. Fazer educação sexual exige algum perfil especial desses professores? Porquê?
7.1. (Se sim) Que tipo de perfil?
8. O professor de Biologia deve ter formação em educação sexual para a implementar? Porquê?
9. Em sua opinião, é, ou não, importante para a educação sexual dos jovens, no Ensino Secundário, existir na escola um GAA? Porquê?
10. Como deve ser o Gabinete para conseguir apoiar esses adolescentes na sua sexualidade e educação sexual?
11. Quais deverão ser os principais objectivos do GAA? Porquê?
12. Como deverá funcionar para atingir esses objectivos?

III.

1. O programa de Biologia de 12º ano ajuda, ou não, na educação sexual dos jovens? Porquê?
2. Quais são os temas relacionados com a sexualidade tratados nas suas aulas de Biologia?
3. Que tipo de actividades realiza quando desenvolve esses temas?
4. Considera que nas suas aulas de Biologia de 12º ano, costuma, ou não, abordar intencionalmente temas relacionados com a educação sexual? Porquê?
(Se sim)
 - 4.1. Quais?
 - 4.2. Alguma vez sentiu dificuldades ao fazer educação sexual nas aulas de Biologia? (Se sim) Pode contar-me essas dificuldades? O que costuma fazer para as ultrapassar?
5. Que tipo de questões são levantadas pelos alunos durante essas actividades? Há diferenças entre rapazes e raparigas? (Se sim) Quais?

6. Há, ou não, diferença no comportamento dos rapazes e das raparigas, nessas aulas? (Se sim) Quais são essas diferenças?
7. Nesta escola existe um GAA. Em sua opinião, quais são os objectivos mais importantes desse gabinete?
8. Existe alguma articulação entre as suas práticas de Biologia e o GAA? Porquê?
(Se existe articulação):
 - 8.1. Como é feita essa articulação? De quem parte?
 - 8.2. Há, ou não, vantagens nessa articulação? Porquê?
 - 8.3. Que tipo de actividades são desenvolvidas entre os GAA e a disciplina de Biologia?
9. Os professores de Biologia foram, ou não, auscultados sobre os objectivos, conteúdos e actividades do GAA? Porquê?
 - 9.1. (Se sim) Qual foi a reacção e propostas lançadas por eles?

IV.

1. Para finalizar esta entrevista, há alguns aspectos que não foram referidos que gostaria de acrescentar?

ANEXO 2
PROTOCOLO DA ENTREVISTA A PROFESSORES COORDENADORES DO GABINETE DE
APOIO AOS ALUNOS

I.

1. Quais são as suas habilitações académicas?
2. Possui alguma formação especializada? (Se sim) Qual?
3. Tem realizado formação contínua na área de Promoção e Educação para a Saúde e/ou Formação Pessoal e Social? (Se sim) Sobre que temáticas?
4. Qual é o seu tempo de serviço?
5. Qual é a sua situação profissional?
6. Quais são as disciplinas e os anos de escolaridade que está a leccionar este ano lectivo?
7. Que cargos tem exercido ao longo da sua carreira?
8. (Registar o sexo) Qual é a sua idade?

II.

1. Em sua opinião deve, ou não, fazer-se educação sexual no ensino secundário? Porquê?
(Se sim):
2. De quem deve ser a responsabilidade da educação sexual nesse nível de ensino? Porquê?
3. Quais devem ser os objectivos da educação sexual para esses alunos?
4. Quais devem ser os problemas/ temas a tratar? Porquê?
5. Em sua opinião, qual deve ser o papel da Biologia do Ensino Secundário, na Educação Sexual dos alunos? Porquê?
6. Em sua opinião, é, ou não, importante para a educação sexual dos jovens, no Ensino Secundário, existir na escola um GAA? Porquê?
7. Quais são os principais desafios e barreiras que o professor do GAA pode enfrentar na implementação da Educação Sexual?
8. Como deve ser o Gabinete para conseguir apoiar esses adolescentes na sua sexualidade e educação sexual?
9. Quais deverão ser os principais objectivos do GAA? Porquê?
10. Como deverá funcionar para atingir esses objectivos?
11. Fazer Educação Sexual exige algum perfil especial desses professores? Porquê?
11.1. (Se sim) Que tipo de perfil?
12. O professor do GAA deve ter formação em Educação Sexual para a implementar? Porquê?

III.

1. Há quanto tempo existe o GAA nesta escola? Qual é o seu nome?
2. Como surgiu o GAA?
3. Como foi divulgado?
4. Como são as instalações do GAA?
5. Que tipo de material possui? (livros, filmes, folhetos, preservativos, etc.)
6. Como funciona o Gabinete?
6.1. Quem intervém na dinamização do GAA? (professores, psicóloga da escola, pessoal do Centro de Saúde, alunos)

- 6.2. (Se falaram de professores) Está, ou não, assegurada a presença permanente de um professor, em regime rotativo ou não? Porquê?
- 6.3. São feitas reuniões regulares entre os elementos dinamizadores do GAA? (Se sim) Com que regularidade? Qual é o seu objectivo?
- 6.4. Que tipo de avaliação (monitorização) é feita em relação ao funcionamento do GAA? (quem é avaliado, o que é avaliado, quem avalia)
7. Na concepção, divulgação e dinamização do GAA participaram, ou não, outras pessoas da comunidade escolar para além da equipa do Gabinete?
(Se sim)
 - 7.1. Quem?
 - 7.2. Como participaram?
 - 7.3. (Se não falaram dos alunos) Existe colaboração dos alunos nas diversas tarefas do GAA? Em quê?
8. Por que razões recorrem os alunos ao GAA? (material para trabalhos, aumentar o conhecimento, resolver problemas, ocupar o tempo livre, etc.). Há diferenças entre os rapazes e as raparigas?
 - 8.1. Há alguma situação em que os alunos são encaminhados pelos professores para o GAA? (Se sim) Quais?

IV.

1. O GAA ajuda, ou não, na educação sexual dos jovens? Porquê?
2. Quais são os temas relacionados com a sexualidade tratados no Gabinete?
3. Que tipo de actividades realiza quando desenvolve esses temas?
4. Considera que no Gabinete, costuma, ou não, abordar temas relacionados com a educação sexual? Porquê?
(Se sim)
 - 4.1. Quais?
 - 4.2. Alguma vez sentiu dificuldades ao fazer educação sexual no Gabinete? (Se sim) Pode contar-me essas dificuldades? O que costuma fazer para as ultrapassar?
5. Que tipo de questões são levantadas pelos alunos durante essas actividades? Há diferenças entre rapazes e raparigas? (Se sim) Quais?
6. Há, ou não, diferença no comportamento dos rapazes e das raparigas, nessas actividades? (Se sim) Quais são essas diferenças?
7. Em sua opinião, quais são os objectivos mais importantes deste gabinete?
8. Existe alguma articulação entre as suas práticas no GAA e a disciplina de Biologia? Porquê?
(Se existe articulação):
 - 8.1. Como é feita essa articulação? De quem parte?
 - 8.2. Há, ou não, vantagens nessa articulação? Porquê?
 - 8.3. Que tipo de actividades são desenvolvidas entre os GAA e a disciplina de Biologia?

V.

1. Para finalizar esta entrevista, há alguns aspectos que não foram referidos que gostaria de acrescentar?

ANEXO 3

PROTOCOLO DA ENTREVISTA A ALUNOS DE BIOLOGIA DO 12º ANO DE ESCOLAS

COM GABINETE DE APOIO AOS ALUNOS

I.

1. Frequenta o Gabinete de Apoio ao Aluno? (Se sim) Por que razão?
2. (Registar o sexo) Qual é a sua idade?

II.

1. Em sua opinião, deve, ou não, fazer-se educação sexual no Ensino Secundário? Porquê?
(Se sim):
2. De quem é a responsabilidade da educação sexual nesse nível de ensino? Porquê?
3. Quais devem ser os objectivos da educação sexual no Ensino Secundário? Porquê?
4. Quais devem ser os problemas/ temas a tratar?
5. Como se deve implementar a educação sexual no Ensino Secundário? (estratégias e actividades)
6. Em sua opinião, qual deve ser o papel da Biologia do Ensino Secundário, na educação sexual dos alunos? Porquê?
7. Em sua opinião, é, ou não, importante para a educação sexual dos jovens, no Ensino Secundário, existir na escola um GAA? Porquê?
8. Como deve ser o Gabinete para conseguir apoiar esses adolescentes na sua sexualidade e educação sexual?
9. Quais deverão ser os principais objectivos do GAA? Porquê?
10. Como deverá funcionar para atingir esses objectivos?
11. Fazer educação sexual exige algum perfil especial dos professores de Biologia? Porquê?
 - 11.1. E dos professores que estão no GAA? Porquê?
 - 11.2. (Se sim) Que tipo de perfil deveriam ter os professores de Biologia? E os professores do GAA?
12. O professor de Biologia deve ter formação em educação sexual para a implementar? Porquê?
 - 12.1. E o professor do GAA? Porquê?

III.

1. O programa de Biologia de 12º ano ajuda, ou não, na educação sexual dos alunos? Porquê?
2. Quais são os temas relacionados com a sexualidade que interessam mais aos alunos na aula de Biologia de 12º ano?
3. Que tipo de actividades realizam quando desenvolvem esses temas?
4. Considera que nas aulas de Biologia de 12º ano, costuma, ou não, abordar-se temas relacionados com a Educação Sexual? Porquê?
(Se sim)
 - 4.1. Quais?
 - 4.2. Alguma vez sentiu dificuldades ao fazer actividades de educação sexual nas aulas de Biologia de 12º ano? (Se sim) Pode contar-me essas dificuldades? O que costumava fazer para as ultrapassar?

5. Que tipo de questões são levantadas pelos seus colegas durante essas actividades? Há diferenças entre as questões colocadas pelos seus colegas rapazes e raparigas? (Se sim) Quais?
6. Há, ou não, diferença no comportamento dos seus colegas rapazes e raparigas, nessas actividades? (Se sim) Quais são essas diferenças?

IV.

1. Nesta escola existe um GAA. O Gabinete contribui, ou não, para a educação sexual dos seus colegas do Ensino Secundário? Porquê?
2. Quais são os temas relacionados com a sexualidade tratados no Gabinete?
3. Que tipo de actividades realizam quando tratam esses temas?
4. Considera que no Gabinete, costuma, ou não, abordar-se temas relacionados com a educação sexual? Porquê?
(Se sim)
 - 4.1. Quais?
 - 4.2. Alguma vez esteve no GAA a realizar actividades de educação sexual?
(Se sim)
 - 4.3. Sentiu dificuldades? (Se sim): Pode contar-me essas dificuldades? O que costuma fazer para as ultrapassar?
 - 4.4. Que tipo de questões são levantadas por si ou pelos seus colegas durante essas actividades? Há diferenças entre rapazes e raparigas? (Se sim) Quais?
 - 4.5. Há, ou não, diferença no comportamento dos rapazes e das raparigas, nessas actividades? (Se sim) Quais são essas diferenças?
 - 4.6. Existe alguma articulação entre as actividades que faz no GAA e a disciplina de Biologia? Porquê?
(Se existe articulação):
 - 4.6.1. Como é feita essa articulação? De quem parte?
 - 4.6.2. Há, ou não, vantagens nessa articulação? Porquê?
 - 4.6.3. Que tipo de actividades são desenvolvidas entre o GAA e a disciplina de Biologia?
 5. Por que razões recorrem os seus colegas do Ensino Secundário ao GAA? Há diferenças entre rapazes e raparigas?
 - 5.1. Sabe se há alguma situação em que os alunos da escola são encaminhados pelos professores para o GAA? (Se sim) Quais?
 6. Em sua opinião, quais são os objectivos mais importantes deste Gabinete?

V.

1. Para finalizar esta entrevista, há alguns aspectos que não foram referidos que gostaria de acrescentar?